

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 15

Засновано в 1999 р.

Книга 1

Київ - 2011

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т43

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання АПН
України (Протокол № 6 від 23 червня 2011 р.)*

Редакційна колегія:

І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;
В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;
В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;
Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;
І.Д. Зверева, доктор педагогічних наук, професор;
Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.
Т.В. Кравченко, доктор педагогічних наук.

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор
Г.М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

**Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та
Т43 учнівської молоді:** Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1.
- Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
2011. – 528 с.

ISBN 978-617-620-015-4

До збірника ввійшли наукові праці вітчизняних учених у галузі теорії та методики виховання в освітніх закладах України. Автори спрямували свій науковий пошук на багатоаспектне висвітлення шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43

За достовірність фактів, дат, назв і т.ін. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

ISBN 978-617-620-015-4

- © Інститут проблем виховання
АПН України, 2011
- © Видавець ПП Зволейко Д.Г.
оформлення, обкладинка, макет, 2011

УДК 159.955.4:37.032

І.Д. Бех, м. Київ

РЕФЛЕКСІЯ В ДЗЕРКАЛІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається природа людського Я у контексті його сутнісних ознак і змістовно-структурних характеристик. Визначається роль рефлексивного процесу як механізму формування духовних складових Я, аналізуються основні функції рефлексії.

Ключові слова: “Я” як духовне утворення, рефлексія, особистісний розвиток, емоційні переживання, породжувальна функція, самостверджувальна функція, самозахисна функція, функція самоцінності, консолідуюча функція, функція душевного умиротворення.

“Я” як психічний феномен досить складне для глибокого пізнання й усвідомлення. Звично Я пов’язують з виділенням суб’єктом самого себе з оточуючого світу. Воно є результатом цього процесу. Даючи визначення Я, його здебільшого розглядають на етапі розвиненого внутрішнього утворення, за допомогою якого суб’єкт формує уявлення про свою індивідуальність, визначає власні якості, здібності, емоції і почуття, психічні процеси, створює образ Я.

Однак пам’ятатимемо, що Я має певні періоди становлення та розвитку: воно не дається людині у готовому виді. Тут важливими є умови, за яких процес розвитку Я суб’єкта набуває цілеспрямованості й відповідної мотивації, яка б його на належному рівні підтримувала. У дійсності ця сторона психічного буття недостатньо актуалізується, в її центрі переважають цілі, пов’язані з взаємодією суб’єкта переважно з оточуючим світом. Унаслідок цього Я суб’єкта, якщо визначати його під кутом зору духовності, не наповнюється прагненням, що поєднують його з майбутнім у вищих ціннісних вимірах. У структурі Я такого суб’єкта переважають бажання у межах приємного і неприємного, відсутні ті інтенції, які обумовлюються свідомою людською волею. Такого суб’єкта, враховуючи його спосіб існування, кваліфікують безпосереднім.

Істотна особливість безпосереднього суб’єкта є та, що за важливих для нього умов він лише реагує емоційно: страхом,

сумом, гнівом, не намагаючись свідомо змінити такі умови. Через певний інтервал часу (говорять, що “час лікує”) він може повернутися до тієї точки самопочуття, яке було йому властиве до важких умов. Однак від цього його Я не стає істинним; він продовжує жити у звичній безпосередності. У кращому випадку цей суб’єкт, щоб протистояти життєвим проблемам, починає наслідувати інших і той спосіб, яким вони організовують життя. Безпосередній суб’єкт в основі своїй не усвідомлює себе, щоб бажати чи мріяти про те, щоб стати чи бути, ким він не став.

Зауважимо, що характеристика безпосереднього суб’єкта дана нами для того, щоб підкреслити межовий стан, у якому може перебувати людина у плані закритості свого внутрішнього світу. Насправді ж реалії такі, що її безпосереднє змішується з певною долею рефлексії про саму себе. Таке самоусвідомлення, що має спонтанійну природу, й викликає у суб’єкта відповідний процес духовного саморозвитку. Звичайно, що міра усвідомлення Я за такого способу породження досить обмежена: вона виявляється відображенням вузького соціального простору, у якому реалізується змістовно збіднене духовне Я суб’єкта. Можна констатувати, що у такій ситуації ми маємо справу з нижчим Я суб’єкта. Трансформація цього Я в духовно досконале може відбуватися по мірі його розширення за рахунок вищих цінностей, до яких прагне особистість. Вони у такому випадку виступлять реальним масштабом для її духовного Я, визначаючи його справжню якість. При цьому істотно розшириться й простір дії духовного Я завдяки його самоусвідомлення суб’єктом. Прикметно, що цей простір стає не лише наповненим іншими індивідами, між якими розгортаються різні за сенсом взаємодії, а й тими ідеалами, на основі яких суб’єкт піднімається над сферою реальної життєдіяльності і часом, у якому він діє. Це і є втіленням безкінечності його розвитку як особистості.

За такого духовно розвивального орієнтиру суб’єкт у своїх діяннях керується не лише станом, у якому перебуває інша людина, а в першу чергу мотивом духовної цінності як складової особистісного Я, а в ідеалі й цілісним духовним Я. Процес створення цієї цілісності і безкінечна концентрація духовних цінностей залежить від напруженості рефлексії, що спрямовується на цю духовну мету. Підкреслимо, що лише усвідомлення вищих духовних цінностей робить із нашого конкретного, індивідуального Я безкінечне Я як вищий сенс життя особистості.

Вагомою в саморозвитку особистості виступає проєкція потужності рефлексії в площину духовного фонду, яким вона володіє. Щоб цей фонд став дійсним вираженням духовного Я, рефлексія має представити його як ідеальну *власність*, одержану в процесі духовної самодіяльності особистості. Усвідомлення себе як власника духовності піднімає особистість до вершини самовіддачі, коли кожен її духовний акт стає мікроетапом неперервного служіння упродовж всього життя. Відтак, особистість виборює за допомогою власної духовної активності право на необмежене добро, яке не може реалізуватися вибірково. Якраз за духовно орієнтованого життя практично втілюється закон нарощування духовної досконалості особистості. У цьому процесі нарощування є й своє прискорення, яке може самоусвідомлюватися, а, отже, й рефлексивно регулюватися особистістю. Це й буде психологічним обґрунтуванням морального імперативу: “Людино, поспішай робити добро людям”.

З огляду на сказане правомірним видається шлях керування розвитком Я, а звідси пошук відповідних психологічних механізмів і педагогічних засобів. Спираючись на таку методологічну позицію, Я доцільно розглядати як відношення, яке відносить себе до себе самого.

У цьому зв’язку наголосимо, коли на першому етапі відбувалася диференціація Я і оточуючого світу (не-Я), то на наступних етапах відбувається диференціація внутрішнього світу, тобто утворень, що складають зміст Я. Іншими словами, Я має справу з самим собою у сукупності певних якостей, здібностей, переживань. У цьому і полягає сенс самосвідомості як Я в дії. Робота самосвідомості може розгортатися на двох рівнях: самоспостереження (інтроспекції), коли суб’єкт споглядає і спостерігає за змістом і актами власної свідомості, та на рівні рефлексії (мислення стосовно себе), коли він може здійснювати ті чи інші перетворення внутрішнього світу, власного Я. Якщо самоспостереження є пасивним процесом суб’єкта, то рефлексія – це високоактивний процес.

Рефлексія як активна функція призводить до усвідомлення компонентів внутрішнього світу Я суб’єкта, і у такій ролі вона є вирішальним фактором, оскільки створює змістовий діапазон Я: буде він вузьким чи широким – залежить від дії рефлексії. По-іншому, рефлексія дає Я міру. Тут проявляється тенденція,

згідно з якою чим глибша і різнобічніша рефлексія, тим більше і диференційованіше Я.

Такої якості процес рефлексії реально розгортається як розмірковування суб'єкта не лише у площині його життєвого сьогодення з властивими йому цінностями, бажаннями, устремліннями, а й у площині досягнення можливих вищих духовних надбань. Прагнення до вищих цілей – це безкінечне віддалення суб'єкта від самого себе, що спричиняє процес створення Я. Адже лише у постійному наближенні від духовної перспективи до особистісної конкретики, можливий розвиток Я. У цьому плані можна констатувати, що наша початкова психічна структура завжди організована як певне Я, задача якого – становлення самого себе, саморозвиток як такий.

Якщо внутрішня праця, що орієнтує на духовну перспективу, стає невинновипадковим явищем, то наповнює суб'єкта і потягом до самопідклубання, і мотивацією підклубання про інших. У результаті цього зникає полегкість у ставленні до всіх аспектів життєдіяльності й оманливе задоволення життям, яке ставить перед ним більш чи менш складні проблеми.

У методичному аспекті видається важливим, за допомогою яких рушійних сил можливе усвідомлення духовної перспективи як показника безперервного розвитку особистості. У першому наближенні можна виділити два центральні спонукальні чинники: один, який пов'язаний з достатньою глибиною осягнення суб'єктом внутрішніх ціннісних суперечностей, другий – є результатом переживання важких подій, які вплинули на актуалізацію процесу пошуку ним духовної перспективи.

Особистісну рефлексію доцільно розподілити на два типи, взявши за основу функції, які вона виконує у духовному розвитку суб'єкта. До першого типу віднесемо рефлексію безпосередньо створювальну. Це рефлексія прямої дії стосовно породження духовних цінностей суб'єкта. Другий тип – це рефлексія опосередковано створювальна. Її мета полягає у нейтралізації тих особистісних утворень (заздрості, ненависті, злорадства тощо), які гальмують розвиток духовності особистості. Центральним механізмом такої внутрішньої діяльності виступає самоосудження у різних його формах: докору, таврування і т. ін.

При цьому істотною характеристикою процесу самоосудження у контексті особистісного розвитку суб'єкта є

мотивація, на основі якої розгортається даний процес. Якщо він спонукається елементарними соціальними мотивами (напр., боязню втрати позитивного групового статусу), то його духовно перетворювальний вплив виявляється мінімальним. За умови, що у процесі самоосудження проявлятимуться мотиви як вищі життєві смисли, цей процес буде більш продуктивним стосовно виховання духовних цінностей особистості. Підставою для такого висновку може бути те, що вищі життєві смисли як цінності є досить дієвими чинниками для всебічного розуміння і оцінки суб'єктом власних особистісно деструктивних утворень.

Серед внутрішніх об'єктів рефлексії (здібностей, знань, індивідуальних особливостей, якостей характеру) у особистісному плані істотними виступають емоційні переживання як основа розвитку духовної структури суб'єкта. Ці переживання можуть функціонувати неусвідомлено, тоді їх особистісно перетворювальна сила втрачається. Тож для суб'єкта мають сенс лише усвідомлені, рефлексивно просвітлені емоції. Суб'єкт, що переживає радість і гнів, задоволення і відчай, бажання і сором, милість і заздрість, мусить, з одного боку, знати, що являє собою кожне з цих переживань, а з другого – повинен усвідомлювати, що саме він є суб'єктом того чи іншого переживання.

В онтогенезі суб'єкт стихійно набуває певні знання про людські емоції і відповідно до цих знань у нього складається підґрунтя вважати себе тим, хто переживає, наприклад, відчай. Однак, самотійно набуті суб'єктом знання про емоції можуть виявитися досить поверховими, що безпосередньо відіб'ється на його емоційно-духовному розвитку. Тому він має усвідомити емоційні переживання на глибокому рівні. Це й виступить внутрішньою мірою для об'єктивної констатації суб'єктом свого емоційного стану і самого себе.

Відтак, може виявитися, що насправді переживання ним відчаю буде більш глибоким, ніж він припускав. Таким чином, мова повинна йти як про глибоке усвідомлення суб'єктом природи певної емоції, яку він переживає, так і про свій власний стан (як того, хто переживає).

Зауважимо у цьому зв'язку, що рефлексія суб'єктом певного емоційного переживання – це не первинний психічний акт: йому передуює відчуття стану переживання, яке має трансформуватися у відповідне усвідомлення. Існує психологічна закономірність,

згідно з якою сила (напруга) переживання росте по мірі його усвідомлення. Чим більше суб'єкт залишається, наприклад, у стані смутку, чим ясніше його усвідомлення, хоча він продовжує у ньому перебувати, тим більш напружене переживання цієї емоції. Дана закономірність надзвичайно важлива стосовно переживання, зокрема, позитивних емоцій бажання, радості, задоволення, від сили яких залежить процес виховання духовних цінностей особистості.

Можливо вичленили закон надмірності як детермінанту, що викликає рефлексію, приводить її у рух. Надмірність при цьому розумітимемо як відхилення в усталеному способі функціонування суб'єкта, який є для нього звичайним, таким, що не порушує емоційно-ціннісну стабільність, не викликає нових способів пристосування до умов життя, що змінилися чи пошуку нестандартних рішень у тій чи іншій сфері життєдіяльності. Так, втрата суб'єктом важливої для нього соціальної ролі чи матеріальних статків спричинює у нього розгортання рефлексивного процесу і пошуку адекватного (інколи й неадекватного) реагування на такі ситуації.

У загальному можна констатувати, що лише активно-проблемна позиція в ставленні суб'єкта до оточуючого світу стимулює у нього становлення рефлексії. Якраз проблемні ситуації (незалежно від їх масштабу) у кінцевому підсумку затягують суб'єкта у глиб, до власного суб'єктивного Я. Все ж проблеми самої по собі свідомості як явища ще недостатньо для виникнення рефлексивного процесу, потрібна актуалізація протиріччя між емоціями і почуттями, що спричиняється проблемною ситуацією. Лише їх взаємодія є імпульсом до розгортання рефлексії.

Проведений аналіз змістовно-цільової своєрідності та сутнісних характеристик особистісної рефлексії дозволяє нам розкрити основні функції, які вона реалізує.

Породжувальна функція рефлексії спрямована на формування духовного Я особистості. У досягненні цієї мети рефлексія підхоплює результати діяльності свідомості стосовно засвоєння знань про певну етичну категорію-цінність, яка ще не набула достатньої індивідуальної значущості, щоб трансформуватися у те чи інше смислове утворення особистості. Тепер ця недостатньо смислосбагачена духовна цінність ставиться суб'єктом у відношення до свого Я, щоб надати їй високої смислової загартованості.

У цьому процесі перетворювальні можливості рефлексії є недостатніми, хоча й без їх використання формування високого рівня духовної цінності виявиться недосяжним. Тож, окрім рефлексії, тут істотну роль відіграє і воля зі всією її розв'язувальною силою. У цьому зв'язку неминуче питання зводиться до в'яснення їх взаємних відношень один з одним. Сутність цих відношень полягає у створенні синтезу, який реально функціонуватиме як цілісний довільний процес. Він породжуватиметься і запускатиметься емоційною енергією Я, спрямованість якій задає духовний зміст рефлексії. У виникненні духовної цінності як складової Я особистості лежить якраз усвідомлене хотіння як показник її духовного саморозвитку.

Акмецентована функція рефлексії визначає *нескінченість* духовного поступу особистості. На відміну від породжувальної функції, яка реалізується переважно в організованому виховному процесі, акмецентована функція повинна супроводжувати реальне життя особистості, а отже має бути її справжнім духовним орієнтиром, що невідворотно веде у високе ціннісно захоплююче майбутнє. Особистість, яка будує власне життя за такою мірою, не може через страх перед іншими відмовитися бути собою чи боятися бути собою повністю у всій своїй неповторності.

Все ж реалії життя часто складаються так, що особистість, набувши певного рівня духовних цінностей, зупиняється у подальшому своєму духовному вдосконаленні. До того ж і репертуар цих цінностей потребує значного розширення і зміцнення. На передній план у такої особистості виступає життя інших людей: вона повністю занурюється в їхні дрібні і більш значущі проблеми, живе лише ними. Її інтереси визначальною мірою стосуються життя лише оточуючих людей.

У результаті цього людський загаль незаконно збіднює (інколи аж до втрати) духовне Я особистості. У неї поступово стирається індивідуальність, що визначає якість її духовності. Відтак, особистість вважає, що простіше і надійніше бути подібною до інших. До того ж оточення, з яким вона взаємодіє, виявляється значно нижчим у духовному розвитку від неї.

Таке духовне урівнювання призводить до того, що особистість зі втраченим духовним потенціалом усюди з задоволенням приймають, і вона досягає успіху у світі людей, оскільки завжди потрібна їм. Особистість, вправляючись у такому

сценарії життя, часто переживає стан добросердя, однак воно виявляється оманливим для неї, хоча вона цього і не усвідомлює.

Поглиненість суспільним життям націлює в кінцевому підсумку на те, що особистість відвертається від внутрішнього шляху, яким вона повинна була прямувати, щоб бути дійсно істинним Я. У неї встановлюються лише досить поверхневі відносини з цією малою долею рефлексії про саму себе, яка ще зберігається.

Тож стратегія повноцінного духовного життя особистості полягає у тому, що, будуючи життя як служіння, слід неперевно дбати про примноження власних духовних багатств, і якраз у цьому процесі й має сповна реалізуватися акмецентрована функція рефлексії.

Самоутверджувальна функція рефлексії спричиняється викликами людського оточення, серед яких триває життя людини. Незважаючи на всю різноманітність, їх можна згрупувати як емоційно привабливі, так і емоційно неприємні. Незалежно від емоційної спрямованості цих викликів, суб'єкт мусить давати на них певну відповідь. Якраз з нею пов'язана його особистісна сутність, міра Я, що задіяне у міжособистісних відносинах. У їх перебізі можливо констатувати два варіанти поведінки суб'єкта. Він намагається або пасивно підкоритися зовнішнім причинам, або протиставити їм власне Я. За першого способу реагування ми маємо суб'єкта адаптивної спрямованості, за другого – суб'єкта діяльнісної настанови.

Особливістю суб'єкта адаптивної спрямованості є те, що він недостатньо усвідомлює власні переживання, що супроводжують його спосіб реагування, і внутрішній стан, у якому він перебуває. Якраз це є свідченням внутрішньої слабкості суб'єкта, коли емоційні процеси розгортаються автономно, без належного контролю з боку Я. Відтак, за умови, що суб'єкт пасивно підкоряється зовнішньому тиску емоційно неприємних для нього обставин, він просто сумує. Це переживання ніяким чином не приходить з середини як дія.

Суб'єкт діяльнісної настанови відзначається міцністю духовних складових образу Я. Такий його особистісний стан є результатом дії рефлексії, яка своїм зусиллям просякає і гармонізує емоційну сферу, укріплює усі компоненти духовної структури Я, які практично реалізуються у суб'єкт-суб'єктних взаєминах як єдине ціле. При цьому суб'єкт сповна усвідомлює

свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного Я. Тож, за допомогою рефлексії, спрямованої на створення цілісного Я, суб'єкт самоутверджується, духовно укріплюється, що й є внутрішнім підґрунтям для успішного самозахисту.

Самозахисна функція рефлексії пов'язана зі збереженням суб'єктом свого Я. Ця функція можлива лише на етапі, коли Я має досить складну духовну структуру, де кожна цінність пройшла тривалий період становлення і набула основної характеристики, якою є стійкість. Іншими словами, потреба в захисті актуалізується тоді, коли є що захищати. Конкретніше, необхідність у такій дії виникає тоді, коли суб'єкт потрапляє в складні життєві обставини. Вони ж диктують йому такі способи поведінки, що не сумісні з його духовною позицією. Тут і створюється ситуація морального вибору: прийняти вчинкові правила, які нав'язуються суб'єкту, чи чинити їм опір, захистити своє Я. Аргументом щодо рішення про самозахист виступає усвідомлення суб'єктом того, яким ціннісним руйнуванням була б відмова від власного духовного Я. Тут дадуть про себе знати як внутрішні (докори сумління, каяття), так і зовнішні чинники (оцінка оточуючих людей). Головне ж у цьому, що у суб'єкта було б зруйноване бажання бути собою як внутрішня основа його повноцінного життя.

Таким чином, розвинена етична рефлексія суб'єкта виступає справжнім стабілізатором його сформованої внутрішньої орієнтації, дієвою підтримкою особистісного шляху, яким він прямує, щоб бути духовно досконалим. Звичайно, доки триває конфлікт, пов'язаний із зазіханням на духовне Я суб'єкта, він зазнає сильних негативних емоційний переживань. Однак відчуття власної перемоги створює такий заряд емоційно-духовної сили, яка конструктивно знімає всі його майбутні негаразди.

Функція самоцінності є провідним оптимізуючим фактором життя особистості. Заявляючи про самоцінність людини, ми говоритимемо про це особистісне утворення на індивідуально-психологічному рівні. Тому обговорення проблеми людини як вищої цінності, коли ця суспільна міра визначається з позиції її потенціальних можливостей і безмежного ціннісного розвитку не входить у нашу мету. Доцільним видається також відділити поняття "самоцінності" від поняття "самооцінки", коли остання

асоціюється з діяльнісним аспектом життя суб'єкта, з його успіхами в певних видах праці та рівнем домагань у них. Тому самоцінність особистості ми пов'язуватимемо з її духовністю, з тим, наскільки духовно-моральні цінності як категорії етики, набувають для неї особистісного сенсу і стають основою відповідного самоставлення.

У такому розумінні самоставлення еквівалентне самоцінності особистості і є її узагальненим внутрішнім утворенням. Реально воно функціонує як почуття самоповаги, впевненості в собі, любові до себе.

Рефлексія ж у цьому зв'язку забезпечує самопізнання особливостей прояву духовних цінностей, самосхвалення особистістю себе як носія цих цінностей і відповідне емоційне самооцінювання. Окрім цього, рефлексія причетна до процесу узагальненості самоцінності, коли це духовне утворення набуває стійкості у внутрішньому житті особистості.

Все ж вирішальні для формування самоцінності особистості події розгортаються у зв'язку з необхідністю самостійно і свідомо змінити власний духовний образ Я, на основі якого вона тривалий час функціонувала. Конкретніше, особистість повинна нейтралізувати лише частину свого Я, яка пов'язана з Его-пристрастями: прагненням до зверхності та гордовитості, схильністю до славолюбства і себелюбства. Якщо відповідної роботи самосвідомості не відбудеться, особистість не зможе піднятися до вищих духовних цінностей і жити за їх вимогами. Звідси неминучі ускладнення на шляху прямування особистості до власної самоцінності. Полегшити цей шлях зможе лише рефлексія, за допомогою якої особистість може стати на позицію самоупокорювання як внутрішнього джерела відкритості оточуючим людям.

Консолідуєча функція рефлексії як гармонізуючий фактор внутрішньої структури суб'єкта. Йдеться про об'єднання всіх складових Я в єдину гармонію. Зауважимо, що такий зв'язок може стосуватися лише тих утворень Я, які мають спільну змістовну спрямованість. З огляду на це у процес консолідації доцільно включати особистісно конструктивні утворення: здібності, духовні цінності, позитивні емоційні переживання, продукти уяви, осмислені вольові зусилля. Звичайно, що за певних умов у суб'єкта може стихійно сформуватися тенденція до об'єднання особистісно деструктивних надбань, тобто

цінностей егоїстичної спрямованості. Все ж з позиції перспектив духовного розвитку особистості такий зв'язок вкрай небажаний.

Та навіщо потрібна суб'єкту гармонійна внутрішня структура? По-перше, відсутність такої гармонії, або її втрата різко знижує міцність усіх особистісно конструктивних утворень: самостійна дія кожного з них недостатня для досягнення перспективних розвивальних цілей. По-друге, лише за умови цілісності особистісно конструктивних утворень вони можуть чинити дієвий опір утворенням егоїстичної спрямованості.

У хаосі внутрішніх сил Я, які функціонують без узгодженості, зникає необхідна для вибору моральних рішень швидкість, знижується сила емоційних імпульсів для активності особистості.

Функція душевного умиротворення сигналізує про внутрішні процеси емоційної рівноваги-нерівноваги у житті особистості та про місце рефлексії у них. За емоційної рівноваги людина переживає стан злагоди, спокою, що призводить до внутрішньої готовності ефективно діяти у всіх сферах життя. За її відсутності вона переживає негативні емоції і почуття, які кардинально порушують не лише життєвий ритм, а й істотно впливають на сенс самого життя людини. Тож творення душевного миру є важливим завданням, яке мусить вирішувати особистість самостійно, або звертаючись до зовнішньої допомоги.

Особистість переживає біль втрат чи нездійснених сподівань, і хоча вони бувають різними за суб'єктивною значущістю, все ж виводять її з рівноваги. Сум за рідну чи близьку людину, якої не стало, розчарування у порядності товариша стає нестерпним, а інколи це призводить до істотного руйнування її як особистості.

У таких емоційно небезпечних ситуаціях рефлексія має забезпечити душевно лікувальне перетворення. Воно зводиться до того, щоб не дати можливості суб'єктові тривалий час зосередити, наприклад, переживання відчаю на певному об'єкті (людині, нереалізованій цілі тощо). Такий відчай особистісно деструктивний, оскільки суб'єкт потрапляє і переживає безсилля та безвихідь.

Інші внутрішні умови створюються, коли переживання відчаю зміщується на своє Я, коли у глибині душі особистість втрачає поділ. Лише за такого переживання в особистості відкривається можливість працювати зі своїм Я, яке потрапило у стан душевної нерівноваги. Вона глибоко усвідомлює цей стан, трансформує його з емоційної площини у інтелектуальну, що є вже фактором внутрішнього полегшення. Адже рефлексивне осягнення негативної емоції стишує її дію.

Далі особистість удається до самовтіхи як дієвого душевно оптимізуючого засобу. У результаті цього для особистості відкриваються можливості примирення зі своїм негативним емоційним станом і розгортання важкої рефлексивної діяльності щодо зміцнення духовного Я шляхом пошуку і прийняття нових ціннісно високих життєвих смислів.

Іншу ситуацію стосовно душевного умиротворення переживає глибоко віруюча людина. У цьому зв'язку С. К'єркегор наголошує, що “тратить себе марно лише свідомість, яка так спокушена радощами і печалями життя, що вона ніколи не приходить як до вирішального – набуття вічності, до усвідомлення того, що вона є дух, Я, іншими словами, ніколи не помічає і не відчуває у глибині існування Бога чи ж того, що саме воно, це Я, існує заради цього Бога” [3, с. 266].

Перевага інтелектуальних прагнень у ціннісних орієнтаціях нинішньої цивілізації призводить до культивування відповідної рефлексії як на рівні суспільства, так і на рівні конкретного індивіда. У цій ситуації основні зусилля людської рефлексії спрямовані на проблеми інтелектуальної убогості, на надання безмежної цінності байдужим речам. У цьому й полягає сутність сучасних суспільних пріоритетів. Рефлексія ж повинна, у першу чергу, піклуватися про єдину велику смисло-ціннісну мету – справжню духовність. Однак індивід, який зорієнтований на рефлексію у сфері інтелекту, втрачає внутрішню енергію для розгортання рефлексії, спрямованої на створення самого себе як особистості. Якраз її духовна мізерність і вузькість й має хвилювати людський загаль і шукати шляхи подолання цих особистісних вад. Однак правда полягає у тому, що “люди зазвичай мають досить невиразне уявлення чи навіть зовсім ніякого у тому, що значить бути духовними, бути тим абсолют, яким може бути людина” [3, с. 278]. Тож абсолют, про який тут йдеться, асоціюється з безкінечною добродійністю, що не просто є внутрішньою реальністю Я особистості, а такою, що трансформується у її самовіддачу стосовно інших людей. Особистість віддає себе, але це не повинно призводити до стану самозабуття. Її духовне Я продовжує перебувати як свого роду усвідомлення цієї самовіддачі.

Роль рефлексії у розвитку духовного Я особистості надзвичайно важлива. Власне, вона є тим внутрішнім підґрунтям, на основі якого й можливе розгортання цього процесу. Якраз від її глибини залежить емоційне ставлення особистості до об'єктів, які входять до сфери духовних утворень особистості: цінності

пізнання, діяльності, спілкування, художньо-естетичної цінності. Вправляючись у їх породженні, Я, таким чином, саме створює себе. Однак на цьому етапі самодіяльність Я не закінчується. Я продовжує свою активність у плані ставлення до свого головного продукту, викликаючи радість, задоволення, насолоду. Ці позитивні емоційні переживання можуть стати новою самоцінною мотивацією Я самостійно змінювати себе, поступившись при цьому довільному спонуканню, яке тривалий час було провідною у процесі сходження особистості до духовності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир (отрывки из рукописи) / С. Л. Рубинштейн // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 348-365.
5. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 91-109.

В статье раскрывается природа человеческого Я в контексте его сущностных признаков и содержательно-структурных характеристик. Определяются роль рефлексивного процесса как механизма формирования составляющих Я, анализируются основные функции рефлексии.

Ключевые слова: “Я” как духовное образование, рефлексия, личностное развитие, эмоциональные переживания, порождающая функция, самоутверждающая функция, самозащитная функция, функция самооценности, консолидирующая функция, функция душевного умиротворения.

The article is devoted to the nature of human self in the context of essential signs and content and structural characteristics. Significance of reflexive process as a mechanism of formation of spiritual constituents of self is defined. The main functions of reflection are analyzed.

Key words: self as spiritual formation, reflection, personality development, emotional experience, generating function, function of self-affirmation, self-clinching function, self-value function, function of consolidates, function of conciliation.

УДК 371.3 (477)

М.Є. Чайковський, м. Хмельницький

ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті викладені сучасні уявлення про сутність інклюзії та освітнього простору, обґрунтовано доцільність та умови створення інклюзивного освітнього простору, наведена характеристика ключових компонентів інклюзивного освітнього простору та послідовність їх реалізації в процесі впровадження інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзія, освітній простір, інклюзивний освітній простір, молодь з особливими потребами, учасники навчально-виховного процесу, інклюзивна компетентність.

Сучасна епоха проголосила соціальну справедливість і рівноправність людей, принципи поваги людської гідності, незалежно від стану фізичного і психічного здоров'я, віку, статі, віросповідання, соціального положення; дотримання прав людини, включаючи право на медичне обслуговування, освіту і працю людей з особливими потребами. Здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами на сучасному етапі характеризується інклюзією (включенням) всіх в освітнє середовище, що в розвинутих країнах є головною тенденцією і базується на повній громадянській рівноправності цих осіб [2].

Існуючий досвід інклюзивного навчання в Україні поки що обмежується охопленням переважно дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з відхиленнями психофізичного розвитку і ґрунтується на визнанні необхідності задоволення різноманітних потреб і здібностей дітей з особливими потребами, включаючи відмінності у способах і темпах навчання. При цьому обов'язковою і невід'ємною складовою інклюзивного навчання є паралельне застосування корекційних заходів. Що стосується особливостей інклюзивного навчання учнів з особливими потребами старших класів на етапі їх підготовки до вступу у ВНЗ та адаптації до студентського середовища, то ці питання поки що вирішуються локально в процесі експериментальних досліджень. Опубліковані окремі повідомлення стосовно організації підготовки учнів з особливими потребами до вступу у ВНЗ силами викладачів цих закладів [9].

З метою формування професійної позиції підлітка з особливими потребами довузівську підготовку деякі автори рекомендують розпочинати з 12-14- літнього віку [5].

Останнім часом важливого значення надають налагодженню партнерських зв'язків між окремими закладами освіти для вирішення проблем індивідуального соціального розвитку дітей і молоді, забезпечення наступності у змісті початкової, середньої і вищої освіти, збереження специфіки кожного етапу навчання та дотримання поступовості навчально-виховного процесу. З'явилась і набуває розвитку тенденція до об'єднання різнорівневих закладів освіти, починаючи з дитячого садка.

Разом з цим, залишаються неопрацьованими концептуальні положення формування інноваційної моделі освітнього простору закладу освіти інклюзивної орієнтації, не проводиться спеціально організована робота з абітурієнтами з особливими потребами, відсутня наступність, послідовність і безперервність навчально-виховного і реабілітаційного процесу в системі інтегрованого навчання. Ці обставини негативно впливають на можливість здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами і потребують термінового вирішення.

Враховуючи зазначене, ми провели інформаційно-аналітичне дослідження з метою теоретичного обґрунтування і розробки системи оптимальної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в ході впровадження інклюзивного навчання.

Поставлені до виконання наступні завдання:

- дослідити сучасні уявлення про сутність понять “інклюзія” і “освітній простір”, довести доцільність створення інклюзивного освітнього простору: ЗОШ-ВНЗ та визначити умови його формування;
- розглянути основні компоненти інклюзивного освітнього простору: ЗОШ-ВНЗ та послідовність їх реалізації в процесі впровадження інклюзивного навчання.

Наукове обґрунтування феномену “інклюзивний освітній простір” вимагає визначення його ключових складових: “інклюзія” та “освітній простір”.

Досить продуктивною є позиція, згідно з якою термін “інклюзія” означає, що учню з особливими потребами надається право відвідувати звичайну школу, але для цього створюється необхідне адаптаційне середовище і надаються підтримуючі послуги. Повне включення (інклюзія) означає, що всі учні,

незалежно від виду, важкості і характеру порушень розвитку, навчаються в загальноосвітньому класі, отримують додаткові необхідні послуги, здобуваючи користь від сумісного навчання зі здоровими однолітками [3].

Інклюзія спрямована на зміни в суспільстві в такому напрямі, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість. Стержневу основу інклюзії складає взаємозв'язок між людиною з особливими потребами та соціумом, а не відхилення у її здоров'ї чи розвитку, які складають лише зовнішні відмінності. Особливі потреби розглядаються як наслідок зниження самореалізації особистості під впливом певних соціальних умов і сприймаються скоріше як дискримінація, ніж аномалія [6].

Найважливішу соціальну зміну в процесі інклюзії складає створення співтовариства, в якому кожний учасник вважає свій внесок важливим, де існує партнерство, завдяки якому і відбувається зміна поглядів та удосконалення практики [1].

Під поняттям "освітній простір" розуміють "певну частину соціального простору, в межах якого здійснюється нормована педагогічна діяльність як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо" [7].

Г. Лактіонова презентує уявлення про освітній простір як "єдиний простір", в якому синтезовані "зовнішній план" (світові тенденції, економічна та соціальна ситуація країни, національний менталітет, домінуючі цінності, освітня політика, зміст освіти) та "внутрішній план" (існуючі культурно-освітні практики, структура суб'єктів освітньої та просвітницької діяльності). Автор рекомендує не обмежуватись застосуванням поняття "освітній простір" лише закладами освіти, але й використовувати його в ситуаціях надання освітніх, культурних, інформаційних, соціальних послуг при наявності потенціалу суб'єктів освітньої та просвітницької діяльності [4].

Серед основних компонентів освітнього простору вищого навчального закладу (ВНЗ) Г. Шевелева виокремлює навчальне середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище [8].

В Меморандумі Міжнародної конференції "Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи" (13-14 квітня 2006 року, м.Київ) вперше використано поняття "Інклюзивний освітній простір". Згідно з

запропонованими рекомендаціями конференції, створення інклюзивного освітнього простору вимагає прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих і нормативно-правових актах; розробки Концепції і Державної програми розвитку інклюзивної освіти; реорганізації всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою.

Не викликає сумніву, що впровадження інклюзивного навчання в ЗОШ і ВНЗ змінює сутність освітнього простору цих закладів, оскільки набуваються нові якості як за призначенням, так і за змістом і технологіями діяльності його учасників. Виникає необхідність розширення рівня і обсягу освітніх послуг, забезпечення спеціальним обладнанням, дидактичними матеріалами, наданні діагностичної і консультативної допомоги спеціалістів різного профілю. Необхідна також цілеспрямована підготовка педагогічних працівників, залучення до цих проблем владних структур, органів управління освіти, громадських організацій, товариств, фондів, батьків. Практика показує, що найбільші труднощі виникають в учнів з особливими потребами в старших класах і після завершення навчання в школі при вирішенні питання здобуття вищої освіти. Відсутність тісних контактів і співпраці педагогічних колективів ЗОШ і ВНЗ в значній мірі визначають низький відсоток молоді з особливими потребами в загальній масі студентів ВНЗ.

Існуючі потреби в налагодженні співпраці інтегрованих закладів освіти різного рівня підвели нас до необхідності створення інклюзивного освітнього простору: ЗОШ-ВНЗ, як системи соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу різнорівневих закладів освіти інклюзивної орієнтації з динамічним формуванням його компонентів для забезпечення якісної освіти і оптимального соціального розвитку молоді з особливими потребами.

Створення інклюзивного освітнього простору ЗОШ-ВНЗ мотивується потребою підвищення доступу до вищої освіти молоді з особливими потребами, налагодження належної наступності, послідовності і безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесу в різнорівневих закладах освіти.

Інклюзивний освітній простір ЗОШ-ВНЗ в запропонованому нами варіанті (Рис.1) є добровільним делегуванням функцій навчальних закладів різних освітніх рівнів, які залишаються юридичними особами і обмежують свої повноваження тільки

тими, які стосуються співпраці учасників інклюзивного навчання. Цілісна система інклюзивного освітнього простору реалізується через її основні складові (підсистеми).

Як демонструє Рис.1., однією із важливих складових є виконання ролей суб'єктів і об'єктів соціально-педагогічної роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу, включаючи викладацький колектив, здорових учнів/студентів, та учнів/студентів з особливими потребами. Це мотивується необхідністю засвоєння ними незвичних функцій і набуття нових навиків співпраці в процесі впровадження інклюзивного навчання. Здійснюється підготовка педагогічних кадрів в галузі інклюзивної освіти шляхом планового, систематичного і довготривалого навчання на курсах удосконалення та за моделлю “каскадної” професійної підготовки у межах існуючої системи з оцінкою досягнутого рівня інклюзивної компетентності.



Рис.1. Інклюзивний освітній простір: ЗОШ-ВНЗ

Принципову позицію в створеній системі складає організація спільних пошуків педагогічних колективів ЗОШ і ВНЗ у виборі оптимальних напрямів, технологій і методів соціально-педагогічної роботи та динамічного конструювання ефективних форм взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу з соціальною інфраструктурою, громадськими молодіжними організаціями та центральними і регіональними (муніципальними) органами законодавчої і виконавчої влади.

Важливого значення надаємо участі викладачів ВНЗ і студентів старших курсів з особливими потребами в процесі професійної орієнтації і підготовки до вступу у ВНЗ учнів з особливими потребами, як одному із дієвих механізмів подолання нерішучості і невпевненості в собі при вирішенні питання вступу до ВНЗ та сприяння кваліфікованому і мотивованому вибору професії.

Окрема позиція стосується організації тривалих міжособистісних позанавчальних контактів учнів і студентів з особливими потребами з метою психологічної і духовної підтримки учнів, полегшення входження і адаптації до студентського середовища, покращення взаєморозуміння та підвищення соціальної активності і успішності навчання.

В реалізації технологій навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому просторі ми виділяємо два послідовних етапи: підготовчий і безпосередньої діяльності.

На підготовчому етапі колектив закладу освіти усвідомлює сутність інтегрованого та інклюзивного навчання, оцінює досягнення в цій сфері діяльності, виявляє існуючі труднощі впровадження інклюзивного навчання і шляхи їх подолання, вивчає готовність навчальної бази до впровадження інклюзивного навчання.

На етапі безпосередньої діяльності фахівці мультидисциплінарної команди на початку навчального року уточнюють контингент студентів з особливими потребами за характером наявних вад здоров'я та викликаних ними труднощів у навчанні. Проводять діагностику фізичного, психічного і соціального здоров'я, здійснюють аналіз кількісних і якісних характеристик, встановлюють індивідуальні потенційні можливості розвитку і прогнозують можливі досягнення в навчанні і здобутті професії, розробляють індивідуальні програми супроводу навчання, інформують учасників навчально-виховного процесу про індивідуальні характеристики студентів з особливими потребами

та про умови, які необхідно створити для подолання труднощів у навчанні.

Налагоджується співпраця психологів ЗОШ і ВНЗ з питань наступності в застосуванні необхідних індивідуальних психокорекційних заходів; проводиться робота з батьками, здоровими студентами, викладачами та допоміжним персоналом з питань створення сприятливого психологічного мікроклімату в навчальному закладі.

В процесі багаторічного досвіду роботи зі студентами з особливими потребами ми впевнились, що жорсткі і перевантажені навчальні плани є основною причиною сегрегації та ізоляції цих осіб. Тому розробляємо і застосовуємо достатньо гнучкі навчальні плани, які відповідають індивідуальним відмінностям і приносять користь всім, хто навчається в інклюзивному закладі освіти. Ці плани ґрунтуються на розумінні процесу навчання, за яким учні і студенти з особливими потребами беруть активну участь в усвідомленні власного досвіду, а викладачі виступають в якості помічників.

Навчальні матеріали для студентів з вадами слуху готуються на електронних носіях, а для студентів з вадами зору створюються аудіозаписи і матеріали, друковані шрифтом Брайля. Застосовуються спеціальні комп'ютерні програми для контролю знань, створено широкий доступ до системи Інтернет. При оцінці знань надається можливість студенту продемонструвати власні сильні сторони та потенційні можливості, не допускаючи несправедливої дискримінації.

Різнорічкові групи учнів і студентів, яких об'єднує мікросередовище інклюзивного освітнього простору, беруть участь у спортивних заходах, мандрівках, озелененні мікрорайону, сумісному проведенні культурно-розважальних заходів, конференцій, диспутів, конкурсів, для досягнення оптимального саморозвитку та самореалізації.

В цілому діяльність учасників інклюзивного освітнього простору: ЗОШ-ВНЗ передбачає взаємовдосконалення, духовне взаємозбагачення, поглиблення розвитку бажаних якостей діючих суб'єктів і водночас – очікуваної соціалізації об'єктів впливу та покращення суспільно корисних справ і соціальних умов життєдіяльності.

Висновки:

1. Інклюзивний освітній простір: ЗОШ-ВНЗ відповідає вимогам забезпечення наступності, послідовності і

безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесу в закладах освіти інклюзивної орієнтації.

2. Ефективне функціонування інклюзивного освітнього простору ЗОШ-ВНЗ вимагає створення системи постійних соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу різнорівневих закладів освіти, спрямованої на здобуття якісної освіти і соціалізацію молоді з особливими потребами.

Література

1. Джеймс Леско. Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха: материалы международной конференции, (Москва, 19-20 ноября 2005 г.) / [Електронний ресурс] / Д.Леско. – Режим доступу: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/index.php?465>.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія/ А. А. Колупаєва. – К. : “Самміт-книга”, 2009. – 272 с.
3. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А. Н. Коноплева, А. Н., Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
4. Лактіонова Г. М. Навчальні програми для прийомних батьків як феномен сучасного національного освітнього простору // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : [зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К. : 2008. – С. 131-140.
5. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / [Глузман О. В., Щеколюдкін В. Ф., Подобєдова Т. Ю., Чуєва О. О.]. – Сімферополь, 2006. – 20 с.
6. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей: методичні рекомендації до проведення тренінгових занять / О. В. Безпалько, С. В. Едель – К. : вид-во Національного педагогічного університету імені М.П Драгоманова, 2001 – С. 10.
7. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07_cadast.htm.
8. Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию/ Г.М.Шевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.
9. Ярская-Смирнова Е. Р. Высшее образование для инвалидов [Електронний ресурс] / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов. – Режим доступу: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-10/yarskaya_smirnova.pdf.

В статье изложены современные представления о сущности инклюзии и образовательного пространства, обоснована целесообразность и условия создания инклюзивного образовательного пространства, приведена характеристика ключевых компонентов инклюзивного образовательного пространства и последовательность их реализации в процессе внедрения инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзия, образовательное пространство, инклюзивное образовательное пространство, молодежь с особыми потребностями, участники образовательно-воспитательного процесса, инклюзивная компетентность.

Modern imaginations about the essence of inclusiveness and educational space are described in this article, the expedience and conditions of creation of inclusive educational space are explained, the characteristics of key components of inclusive educational space and the sequence of their realization in the process of implementing of inclusive education are given.

Key words: inclusiveness, educational space, inclusive educational space, young people with disabilities, participants of an educational and bringing up process, inclusive competence.

УДК 140.8

Л.В. Шелестова, м. Київ

КАРТИНА СВІТУ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

У статті розкрито сутність понять “глобальна картина світу”, “етнічна картина світу”, “індивідуальна картина світу”, а також описано їх взаємозв’язки. Встановлено, що вищеназвані картини світу проникають одна в одну, взаємообумовлюють, породжують одна одну.

Ключові слова: глобальна картина світу, етнічна картина світу, індивідуальна картина світу, механізми формування картини світу, структура картини світу, функції картини світу.

У сучасному науковому просторі світ розглядається як складна, багатомірна і, безперечно, змінна система. У зв’язку з об’єктивними трансформаціями буття збагачується, доповнюється, уточнюється і його модель – картина світу. Зрозуміло, що її всебічне дослідження неможливо здійснювати засобами якоїсь однієї науки. Отже, поняття “картина світу” належить до міжсистемних, що тісно пов’язане з предметами досліджень ряду наук (філософії, культурології, історії, соціології, психології, природничих наук, екології, кібернетики тощо).

У найзагальнішому плані вчені виділяють такі картини світу: глобальну, етнічну, індивідуальну. Розглянемо детальніше сутність вищеназваних категорій.

Згідно з даними філософії, сучасна *глобальна картина світу* формувалась протягом всього історичного розвитку людства, поступово удосконалюючи способи відображення дійсності і створюючи все точнішу модель об’єктивної реальності. Залежно від способів відображення дійсності, у філософії виділяють такі типи картин світу: буденна, міфологічна, релігійна, художня, наукова, філософська, морально-етична [2, с. 23]. Всі вони пов’язані з розвитком пізнання, поступовим накопиченням знань людства, а останні три – з появою та розвитком наук. Кожна наступна у цьому ряду базується на попередніх, являє собою вищий рівень, порівняно з ними.

Буденна картина світу формується з найдавніших часів. Вона містить у собі достатній та необхідний мінімум знань про різнопланове й різнобічне життя людини, а також знання для

базового життєзабезпечення побуту людини й суспільства. Зрозуміло, що цей мінімум знань зазнав значних кількісних та якісних змін протягом історичного розвитку людства.

Міфологічна картина світу дійшла до нас із глибокої давнини. Як свідчить назва, способом відображення у цій картині світу є міф з його символікою. В основі міфологічної картини світу лежить глибокий зв'язок людини й природи на основі творчої уяви, фантазії, чуттєво-емоційного підходу до явищ навколишньої дійсності, бачення світу досконалим, цілісним, а людини в ньому – як частини світового порядку. Останні уявлення важливі для сучасної людини, складають мудрість віків, яка не повинна бути забутою.

Міфологічна картина світу була першою спробою людства впорядкувати значущі для нього реалії буття і свої взаємодії з ним, узагальнити уявлення про світ та місце в ньому людини.

Релігійна картина світу (та її різновиди) керується постулатом, що тілесно-матеріальна дійсність не є єдино самостійною, проте самодостатня і є результатом творіння Бога або богів. За своїм змістом релігійна картина світу значною мірою синкретична, тобто поєднує в собі різноманітні, нерозчленовані елементи: вона обслуговує світоглядну, моральну, етичну і практичну сторони буття людини, які пронизані смислами релігійної віри. Ця картина світу досить практична і значною мірою визначає життєвий устрій і поведінку віруючих людей.

Зміна картин світу в контексті релігій пов'язана багато в чому зі зміною самих релігій. Кожна нова релігійна система формує свою систему догматики, яка визначає картину світу.

Художня картина світу нерозривно пов'язана з розвитком мистецтва, естетичних почуттів і смислів буття на основі понять краси, гармонії, прекрасного у Світі. Художня картина світу є складовою світогляду певної епохи, входить до континууму культури, де вона постійно коректується і розвивається в ході створення нових творів мистецтва, стимулюючи, в свою чергу, появу нових оригінальних художніх конструкцій. Тобто, художня картина світу формується на базі еволюції мистецтва, її основу складають фундаментальні образи епохи, на які накладаються вторинні образи, отримані шляхом наукових, технічних і філософських досягнень.

Наукова картина світу базується на пізнанні людиною зв'язків і відношень навколишнього світу, які необхідні їй у

практичній діяльності, перш за все матеріального характеру. Ця картина світу включає комплекс знань про факти і закони Світу, а також методи отримання нових знань. Вона структурує світ в системі понять та ідей, властивих певному етапу розвитку людства. На основі наукової картини світу здійснюється активне осягнення істини, законів природного і соціального буття.

Оскільки прерогативою філософії є найбільш загальні закони та закономірності існування людини, природи та суспільства, *філософська картина світу* відображає найзагальніші зв'язки в межах зазначених компонентів навколишньої реальності та, особливо, в сфері їх взаємодії.

Філософська картина світу серед тих, що виділяють за способами відображення світу суб'єктом найширша, формує філософський світогляд окремих особистостей, соціальних верств, цілих держав і світових систем. На базі цієї картини світу формуються переконання, виробляється світовідношення, здійснюється різноманітна практична діяльність людей і перетворення соціальних систем різного рівня. Філософська картина світу узагальнює досвід і знання людства.

В центрі *морально-етичної картини світу* лежить уявлення про Добро як найважливішу світову основу і спосіб існування людини в злагоді зі Світом. Морально-етична картина світу включає в себе основні норми, заповіді моральної поведінки людини; на філософському рівні узагальнює багату й різнобічну моральну практику; розкриває сутність понять і реальності; осмислює загальні етичні категорії; створює етичні філософські концепції Світо ставлення Людини й Суспільства.

На сучасному етапі розвитку етнології *етнічну картину світу* розуміють як деяке цілісне уявлення про буття, властиве членам даного етносу. Це уявлення виражається через філософію, літературу, міфологію (у тому числі й сучасну), ідеологію тощо. Воно виявляється також через вчинки людей, є базою для пояснення ними своїх дій і намірів.

Завдяки етнічній культурі, людина отримує такий образ навколишнього, в якому всі елементи світобудови структуровані й співвіднесені з самою людиною, так що кожна людська дія є компонентом загальної структури. Етнос співвідносить людину з конкретикою реального світу. Етнос визначає значущі для людини реалії світу, визначає їх значення і місце, яке вони займають у світобудові по відношенню до людини. Отже, етнічна

картина світу визначає для людини систему взаємодії зі світом, характер ставлення до різних його реалій [6].

Етнічна картина світу в сучасних традиційних культурах багата в чому синкретична і має значну варіативність у різних поколінь і людей з різним соціальним досвідом. При цьому етнічна картина світу продовжує виконувати функцію впорядкування системи уявлень, що існують у реальному соціокультурному оточенні людини. Розрізнені елементи картини світу присутні у свідомості людини як фрагменти, що не зовсім стикаються між собою. Це стає очевидним при спробі виявити і співвіднести картини світу в різних людей однієї етнічної спільності. Проте суперечливість і різнорідність елементів картини світу, її мозаїчність, яка виявляється у текстах, записуваних навіть від одного виконавця, у внутрішньому плані видаються цілісними. Парадоксальність і суперечливість елементів загальної для етносу картини світу знімається у внутрішньому плані особистості завдяки тому, що картина світу і стосунки з ним мають в основному нерелексивний характер [6].

Як зазначає О. Обухов, присутня в етнічній картині світу внутрішня логіка, найчастіше, може сприйматися членами етносу як нормативна, але насправді вона такою є лише до певної міри. В один і той же період різні групи всередині етносу можуть мати різні картини світу, в яких спостерігається загальний каркас, але відрізняються їхні схеми. Тому логіка поведінки, яка базується на одному джерелі, на практиці виявляється зовсім різною, часом навіть протилежною. Найбільшою мірою це помітно в сучасних етносах при розгляді відмінностей між поколіннями, а також при детальному зіставленні відмінностей між картинами світу та культурними традиціями людей в селищах одного регіону [6].

Етнічна картина світу сильно змінюється з плином часу, та люди не завжди усвідомлюють ці культурні розриви. Незмінними виявляються лише логічно незрозумілі, прийняті в етнічній картині світу за аксіому, блоки, які зовні можуть виражатися в різноманітних формах. На їх основі етнос вибудовує нові і нові картини світу, що володіють найбільшими адаптивними властивостями в даний період його існування і дають можливість людині найбільш успішно вибудовувати взаємини зі світом [6; 1].

Зі сказаного видно, що етнічні картини світу є результатом диференційованої асиміляції глобальної картини світу, залежно

від рівня розвитку того чи іншого народу (етносу). Незважаючи на сучасний рівень розвитку глобальної картини світу, на Землі існує чимало етносів і народів, які мають примітивну картину світу. Це, безумовно, позначається на індивідуальній картині світу їхніх представників. Проте, серед останніх чимало таких, котрі подолали певні консервативні елементи національної свідомості, виявляючи особистісну активність і спираючись на загальнокультурні світові досягнення. Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта, а також сусідство інших, більш розвинених етносів. У цьому відношенні сприятливими є умови поліетнічних культур.

Протягом різного періоду *індивідуальна картина світу* розглядалася у контексті різних психологічних теорій, що забезпечило їй всебічне дослідження.

Узагальнення змісту філософських і психологічних робіт, пов'язаних з проблемами формування картини світу особистості у період з XVII-го ст. по 70-ті рр. XX ст., свідчить про значний інтерес дослідників до механізмів формування цілісних уявлень про світ, визнання факту детермінації світосприймання й світорозуміння процесами мислення. Ці механізми диференціюються відповідно до розглянутих наукових напрямків:

- 1) психодинамічного підходу, відповідно до якого процеси передачі й запозичення колективного досвіду можуть протікати на свідомому та неусвідомленому рівні (К. Юнг, Р. Ассаджиоли, С. Гроф, Р. Лэйнг, А. Минделл та ін.);
- 2) гештальтпсихології, одні представники якої (К. Левин та ін.) акцентували увагу на опосередкуванні світогляду соціальним досвідом індивіда, інші (Ф. Перлз, Дж. Енрайт) зверталися до впливу соціальних приписань, установок і знань на свідомість і світогляд індивіда;
- 3) когнітивної психології й близького до неї нейролінгвістичного програмування, де акцент робився на декодуванні сенсорних стимулів, що надходять із зовнішнього світу, та на їх взаємозв'язку з поведінкою (Д. Бродбент, Р. Бендлер, Дж. Гриндер, Дж. О'Коннор);
- 4) культурно-історичної концепції, яка обґрунтовує соціальну детермінованість процесу становлення та розвитку світогляду, акцентує також увагу на свідомому засвоєнні соціального досвіду (Л. Виготський, П. Гальперін).

Зазначені наукові підходи доповнюють один одного у розумінні механізмів формування цілісних уявлень про світ і

разом слугують основою для подальшої розробки проблеми формування картини світу особистості.

У 70–80-ті р. XX ст. у дослідженнях О. Леонтьєва, картина світу особистості характеризується як продукт індивідуальної свідомості і доповнюється такими складовими, як ставлення та потреби особистості, пов'язується із системою значень і смислів, що виробляються у процесі взаємодії людини зі світом, отже, трактується як багаторівнева система [3, с. 73.].

В усвідомлюваній картині світу вчений виділяє три шари свідомості: 1 – чуттєві образи; 2 – значення, носіями яких виступають знакові системи, які формуються на основі інтеріоризації предметних і операціональних значень; 3 – особистісний смисл.

О. Леонтьєв розкрив відмінності образу (картини) світу і чуттєвого образу: перший – амодальний (не залежить від модальності), інтегративний та узагальнений, а другий – модальний (тобто, має специфічну якість відчуття) і завжди конкретний. Він підкреслював, що в основі індивідуальної картини світу лежить не лише чуттєвий, але й увесь соціокультурний досвід суб'єкта. Психологічний образ світу динамічний і діалектичний, він постійно змінюється новими чуттєвими уявленнями та новою інформацією. При цьому наголошується, що основний внесок у процес побудови образу предмета чи ситуації вносять не окремі чуттєві враження, а картина світу в цілому. Тобто, образ світу – фон, який передуює будь-якому чуттєвому враженню і реалізує його в якості чуттєвого образу зовнішнього предмета у вигляді свого змісту [4].

Вчені підкреслюють складність і ступінчастість процесу формування індивідуальної картини світу, роль у ньому суб'єктивного досвіду, ціннісних орієнтацій та активності людини. Так, формування (освоєння) картини світу в контексті досліджень М. Хайдегера, є єдність двох процесів: засвоєння інформації про світ, яка надходить ззовні; “висвоєння” власних конструктів.

Під “засвоєнням” розуміється процес, який базується як на власній пізнавальній активності суб'єкта, так і на посередництві інших людей (у вигляді уже існуючих уявлень) і засвоюється у ході навчання, спілкування, використання продуктів масової культури тощо.

“Висвоєння” розуміється як процес набуття суб'єктом знань, які неявно представлені у ньому самому і потребують культурних

засобів, аби бути експлікованими, тобто із незрозумілого і неточного розуміння поняття чи уявлення стати науковим поняттям. Акт здобуття цих засобів можна розглядати як творчість самого суб'єкта і, водночас, як асиміляцію (засвоєння) попередніх культурних знакових форм. Висвоєння виражає рух внутрішнього переходу – від потаємного в самому суб'єкті до того, що він думає ззовні, і знову повернення до себе [11].

С. Смірнов підкреслює, що побудова образу зовнішньої реальності починається особистістю з актуалізації певної частини вже наявного в неї образу світу, а чуттєві враження (конкретні образи) від стимулів сприйняття – вторинні. Тож будь-який конкретний образ не стільки формує, стільки підтверджує, уточнює, виправляє або збагачує актуалізовану частину образу світу. Вирваний із контексту, сам по собі чуттєвий образ не несе ніякої інформації, тому що орієнтує “не образ, а внесок цього образу в картину світу” [10].

У структурі картини світу дослідники виділяють базову, інваріантну складову (ядерні структури), загальну для всіх представників певної культури, людства загалом та варіативну (індивідуальні компоненти, поверхневі структури), яка відображає унікальний життєвий досвід суб'єкта [10].

Інваріантна частина формується в контексті культури, відображає її систему значень (життєвих і наукових знань) і смислів (цінностей, переживань, емоцій особистості). Мінливість її визначається тією соціокультурною реальністю, в яку занурена людина. Ядерні структури відображають глибинні зв'язки людини зі світом, що не залежать від рефлексії, це відірвані від чуттєвості знакові системи, відбиття світу в цілому. Поверхневі структури – відчуттєве оформлення уявлень про світ, пов'язане з усвідомленням, цілеспрямованим пізнанням світу [10].

Варто зазначити, що попри деякі відмінності в назвах складових частин та структурних компонентів індивідуальної картини світу, що зустрічаються у різних дослідників, у їхніх підходах немає змістовних протиріч. Всі визнають, що особистість вибудовує свою картину світу на основі неусвідомленого та свідомого привласнення загальної і культурологічної картини світу; що важливе значення у цьому процесі належить діяльності, чуттєвому й соціальному досвіду особистості, її рефлексії, ціннісним орієнтаціям, розвитку емоційно-потребової сфери тощо.

Важливими є розроблене в кінці ХХ ст. наукове положення про функції картини світу. Основною функцією картини світу визначається пізнання, яке реалізується в інтерпретаційній “оптичній” силі і широті. Але, водночас, людина не бачить того, що знаходиться зовні її уявлень про світ, тобто “людина бачить те, що знає” і в цьому виявляється певна обмеженість пізнавальної функції картини світу. Ці своєрідні “ножиці”, “анти-тенденції” є механізмом, “рушійною силою до її видозміни”, трансформації, модифікації, зміни фундаментальних картини світу. Тільки в такому випадку непомічені явища можуть потрапити у “видиме поле” людини і бути для неї зрозумілими. Своєрідним посередником у комунікаційному процесі людини зі світом, що забезпечує їх взаємопроникнення, виступає загальна картина світу суб’єкта [8].

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. пов’язані з цим періодом поширення демократичних процесів на пострадянському просторі та в інших країнах світу, справили подальший позитивний вплив на психологічні дослідження індивідуальної картини світу особистості. Посилюється увага до культурологічного та соціального аспектів її формування; її зв’язку з розвитком самосвідомості; вікової та субкультурної специфіки; функцій за умов швидких змін буття тощо.

Для сучасного етапу характерні спроби чіткішого розмежування понять “індивідуальна картина світу” (або “образ світу особистості”) та “глобальна картина світу” (“глобальний образ світу”). Так, О. Обухов підкреслює, що кожна людина є конструктором власної картини світу. Картин світу існує стільки, скільки її носіїв. В.Симоненко наголошує, що образ світу завжди індивідуальний, а тому не тотожний глобальній картині світу і виступає стосовно неї операціональним поняттям [9, с. 50]. Як у глобальній, так і в індивідуальній картині світу існує певна дихотомія відношень “загальне – індивідуальне” [9, с. 47].

“Загальнокультурний ментальний простір” як сукупність значень, образів, символів суспільної свідомості в тій або іншій мірі повноти привласнюється конкретним суб’єктом і, переломлюючись через його систему цінностей, через його світогляд, набуває того або іншого індивідуально-особистісного значення, задає відношення суб’єкта до цієї реальності і визначає спосіб використовування цього ментального простору як історичної метафори для категоризації подальших епох [9, с. 50].

Поняття “картина світу” і “образ світу” тісно взаємопов’язані і похідні одне від одного. Якщо розглядати смисловий зв’язок: картина світу – активність суб’єкта – образ світу, то образ світу суб’єкта діяльності є похідним до картини світу і це можна розглядати як розпредмечування картини світу. Але існує й інший смисловий зв’язок: образ світу – активність суб’єкта – картина світу. У процесі континуального створення образу світу суб’єкта діяльності виникає індивідуальна (приватна) картина світу, як похідна образу світу, як його змістова складова, як процес опредмечування навколишнього світу. У такому разі можна говорити про співтворення суб’єктом діяльності загальної картини світу, розглядаючи його як механізм континуальності розвитку глобальної картини світу [9, с. 49].

Таким чином, індивідуальну картину світу можна розглядати як похідну початкового глобального образу світу, що лежить в основі світобачення людини, як результат духовної діяльності людини. За такого підходу “картина світу” постає як суб’єктивний образ об’єктивної реальності і входить до класу ідеального, яке, не припиняючи бути образом реальності, опредмечується в знакових формах, у той же час, не відображаючись повністю ні в одній із них [9, с. 50].

У зв’язку зі швидкою зміною реалій буття зазнали деяких змін і погляди вчених щодо функцій картини. Не применшуючи значення функції пізнання (як основної), вони вказують ще не дві: картина світу відображає дійсні зв’язки людини зі світом, тобто виконує орієнтувальну функцію, будучи фундаментальною опорою людського існування; хоч зміни в суспільно-історичній практиці породжують зміни в інформаційному полі культури, однак у картині світу закріплюються лише ті зміни, які мають продуктивний характер, тобто можна говорити про адаптивну функцію картини світу. Ці дві функції тісно переплітаються між собою, створюючи певне поле культури [11].

Узагальнення робіт з проблеми формування картини світу особистості на сучасному етапі показує, що вчені розвинули досягнення попередніх дослідників про механізми, рушійні сили цього процесу, доповнили їх такими положеннями: недостатність пізнавальної функції картини світу; розпредмечування та опредмечування навколишнього світу за участю колективного несвідомого, чуттєвих образів та рефлексії; ідентифікація та обособлення особистості.

Вчені відзначають, що картина світу є продуктом творчого освоєння дійсності (А. Лосев, І. Постовалова, С. Симоненко та ін.). Виникнення картини світу є процесом не репродукції, а реконструкції, процесом творчості і співтворчості. Творчий початок закладено у самому процесі розпредмечування навколишнього світу, світу культури, його інтерпретації і привласнення, а також подальшого опредмечування “свого” світу через співучасть у створенні культурних і матеріальних цінностей суспільства [9, с. 50].

У текстах дослідників з даної теми зустрічаються поняття “образ світу” “картина світу особистості”, “індивідуальна картина світу”, “загальнолюдська картина світу”, “глобальна картина світу”, “глобальний образ світу”. З контекстів більшості праць видно, що “образ світу”, “картина світу особистості”, “індивідуальна картина світу” вживаються як тотожні (синонімічні). Синонімами також є поняття “загальнолюдська картина світу”, “глобальна картина світу” та “глобальний образ світу”. Так, Д. Леонтьєв указує, що поряд з індивідуальними варіантами образу світу можна говорити про систему інваріантних образів світу, точніше, абстрактних моделей, що описують загальні риси в баченні світу різними людьми [5]. Зрозуміло, що індивідуальні варіанти образу світу – не що інше як картини світу різних людей (індивідуальні картини світу), а система інваріантних образів світу включає різні субкультурні, етнічні картини світу, а також глобальну картину світу.

Отже, завдяки внеску багатьох поколінь вибудовано загальнолюдську (глобальну) картину світу, яка відображає сучасний стан його розвитку. Ця картина світу являє собою систему уявлень людства про світ, цінностей та ставлень до нього і регулює функціонування та подальший розвиток цивілізації на планеті Земля. На основі глобальної картини світу кожна культура (етнос) відповідно до рівня свого розвитку формує власну етнологічну картину світу.

Будучи представником певного етносу, а також певного субкультурного середовища, кожна людина вибудовує свою індивідуальну картину світу, диференційовано асимілюючи перші дві. Водночас, глобальна й етнічна картини світу є результатом активності багатьох індивідуальних та колективних суб'єктів пізнання.

То ж, усі ці картини світу пов'язані прямим і зворотним зв'язком, фактично проникають одна в одну, взаємообумовлюють, породжують одна одну.

Література

1. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
2. Кудрявцева О.А. Гуманитарная картина мира в системе современного знания (философско-методологический аспект). Дис. на соискание степени канд. филос. наук, спец.: 09.00.01, онтология и теория познания. – Барнаул, 2004. – 156 с.
3. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. – М.: Психология, 1986. – № 3. – С. 72-76.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
5. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А.Леонтьев //Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред.. Д.А.Леонтьева, Е.С.Мазур, А.И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.
6. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. – 2003. – № 4. – С. 51-68.
7. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1966. – 230 с.
8. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Под ред. Б.А. Серебрянникова, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
9. Симоненко С.М. Аналіз категорій “образ світу” та “картина світу” у контексті дослідження візуально-мисленневих стратегій // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 47-52.
10. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 15-29.
11. Снянский Д. Картина мира как моделирующая система культуры // Режим доступа: <http://www.portalus.ru>
12. Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 447 с.

В статье раскрыта сущность понятий “глобальная картина мира”, “этническая картина мира”, “индивидуальная картина мира”, а также описаны их взаимосвязи. Установлено, что вышеназванные картины мира проникают друг в друга, взаимообуславливают, порождают друг друга.

Ключевые слова: глобальная картина мира, этническая картина мира, индивидуальная картина мира, механизмы формирования картины мира, структура картины мира, функции картины мира.

The article deals with the essence of the concepts of “global picture of the world”, “ethnic picture of the world”, “individual world view” and describes their relationship. Found that the above picture of the world penetrate into each other, generating one another.

Key words: global picture of the world, the ethnic picture of the world, individual world view, the mechanisms of formation of world view, the structure of the painting world, features a picture of the world.

Т.В. Кравченко, м. Київ

ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розкривається сутність поняття “особистісне самовизначення”; окреслюються типологічні особливості старшокласників, які впливають на успішність їх особистісного самовизначення; подається характеристика образу майбутнього та його складових – життєвої перспективи, життєвої мети, життєвої програми.

Ключові слова: життєва мета, життєва перспектива, життєва програма, образ майбутнього, особистісне самовизначення, старшокласники.

Сучасне динамічне життя потребує від людини не лише швидкої адаптації до перетворень, що мають місце в усіх сферах суспільного буття, а й прояву активності, ініціативи, самостійності, вміння формулювати реальні цілі й докласти адекватних зусиль для їх досягнення, здатності почуватися впевнено і комфортно в найближчому оточенні й соціумі загалом.

Успішність вирішення цих завдань значною мірою залежить від сформованості в індивіда особистісного самовизначення – усвідомлення власної сутності та свого місця в системі суспільних відносин.

Різні аспекти проблеми особистісного самовизначення – розкриття сутності цього феномену, окреслення внутрішніх і зовнішніх ознак його прояву – набули досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. До її вивчення зверталися М. Бахтін, І. Бех, Л. Божович, О. Леонтьєв, В. Одолінський, С. Рубінштейн та ін., відзначаючи, що особливої актуальності ці питання набувають у старшому шкільному віці, коли відбувається впорядкування й інтеграція всієї системи потреб, формується світогляд, в основу якого покладаються власні, а не запозичені погляди, цінності, слугуючи поштовхом до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення.

Юність – це період ухвалення відповідальних рішень, що визначають усе подальше життя людини: вибір професії і свого місця в житті, сенсу життя, вироблення життєвої позиції, тобто, сенситивний період для побудови образів майбутнього, визначення життєвих цілей, вироблення життєвих програм.

Для більшості юнаків і дівчат, які навчаються в старших класах, характерна сформованість (тією чи іншою мірою) “ціннісного ядра”, потребово-мотиваційної сфери, розвиненої емоційної соціальної рефлексії. Діти цього віку прагнуть якомога повніше уваяти ланцюг причиново-наслідкових соціальних залежностей, щоб мати змогу будувати свою поведінку з абсолютним знанням справи і відповідно до юнацького (максималістичного) морального ідеалу. Тому нормально розвинений старшокласник (не інфантильний, який за інтелектуальним розвитком швидше належить до підліткового віку) цікавиться досить широким колом явищ політики, економіки, мистецтва тощо.

Оцінюючи свої здібності, успіхи, зовнішню привабливість, моральну сутність, свою соціальну роль у колективі, свої недоліки, дитина старшого шкільного віку емоційно переживає все це і намагається завоювати повагу і довіру оточуючих. На основі співвідношень між рівнем домагань і реальними успіхами у неї формується відповідно висока чи низька самоповага. У старшокласників зазвичай спостерігається завищена самооцінка і рівень домагань, що за умови неуспіхів у навчальній, спортивній, громадській та інших видах діяльності доволі часто призводить до видимих афективних реакцій, а за умов хронічного неуспіху – до невпевненості в своїх можливостях, страху за майбутнє.

Це зумовлює необхідність виявлення факторів, які впливають на найбільш суттєві параметри особистісного самовизначення старшокласників і потребують урахування при організації педагогічної діяльності, спрямованої на його підтримку.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття “особистісне самовизначення”, охарактеризувати фактори, які позначаються на успішності його формування в старшокласників.

У перекладі з англійської (*self-determination*) під самовизначенням розуміється процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення у конкретних життєвих ситуаціях; основний механізм осягнення і вияву людської свободи [11].

На думку М. Бахтіна, самовизначення особистості відбувається на рівні її цінностей, які мають позачасовий характер й утворюють структуру “смыслового майбутнього”.

Здатність до самовизначення у цьому сенсі розглядається як атрибутивна властивість людини, яка свідомо утверджує особистісний спосіб буття. Звідси особистість, яка самовизначилася, постає як суб'єкт, котрий усвідомлює, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), ким він є (особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чого очікує суспільство. Особистісне самовизначення є проявом внутрішньої свободи людини і передбачає вибір нею тієї чи іншої альтернативи з-поміж множини наявних. Тобто, здійснюючи самовизначення, особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, актуалізує суб'єктний початок, прилучаючись у такий спосіб до загальнолюдських цінностей [2, с. 179].

Отже, згідно з концепцією М. Бахтіна, людина, яка самовизначилася – це суб'єкт, готовий до ефективного функціонування в системі суспільних відносин.

Як особистісне новоутворення, зумовлене логікою особистісного й соціального розвитку індивіда, самовизначення виникає на межі старшого підліткового віку і ранньої юності й виявляється не лише в розумінні дитиною самої себе – своїх можливостей і прагнень, а й у “розумінні свого місця в людському суспільстві та свого призначення в житті” [3, с. 120]. Потреба у самовизначенні є потребою у формуванні певної смислової системи, яка передбачає пошук відповіді на запитання щодо сенсу свого існування й забезпечує спрямованість у майбутнє.

Відомий підхід, згідно з яким самовизначення тлумачиться як усвідомлення особистістю своєї соціальної позиції, яка формується в середині координат системи ставлень (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі та інших його членів). У цьому аспекті головними механізмами особистісного самовизначення постають: самодетермінація (за С. Рубінштейном – активна природа “внутрішніх умов”), власна активність індивіда та усвідомлене прагнення зайняти визначену позицію [1].

Т. Буйкас наголошує на тісному взаємозв'язку проблеми самовизначення особистості з проблемою її становлення як автора свого життєвого шляху, вільного “творця свого життя”. Для цього людина має “вийти на рівень сенсу”, що дає їй “шанс вирватися з в'язниці причин і наслідків і самій стати джерелом свого вчинку – вчинку, яким вона здійснює себе” [4, с. 33].

Зважаючи на те, що в юнацькому віці особливої значущості набуває особисте майбутнє, розширюються хронологічні межі життєвої перспективи, у науковій літературі (Дж. Л. Клінеберг, І. Кон) набула визнання думка про те, що провідним фактором, який спричинює внутрішній зміст та успішність особистісного самовизначення, є наявність у людини чіткого образу свого майбутнього.

Майбутнє – це психологічне утворення, результат внутрішньої роботи особистості, спрямованої на створення нею безперервності власної історії, цілісності “Я”, перспективи життєвого шляху. Особистість стає його автором, переплавляючи свої знання і досвід відповідно до цілей і ціннісних орієнтацій, окреслених нею самою. Для людини майбутнє завжди потенційно може бути змінене, воно – широкий діапазон можливостей, адже його зміст не має завершеного характеру [9, с. 54].

Образ власного майбутнього є особистісним надбанням, результатом внутрішньої діяльності людини і цілком залежить від неї самої. Тому цілком правомірно твердити, що потреба впливати на майбутнє виступає одним з провідних механізмів індивідуальної активності, який визначає напрям і характер її дій.

Отже, людина сама творить своє майбутнє, що є для неї “полем”, знання, яке конструюється й моделюється нею самостійно, справляючи вагомий вплив на те, що вона думає і робить сьогодні (мета, яка стосується майбутнього, визначає теперішню поведінку людини). Скільки особистостей, стільки й полів майбутнього.

Вивчаючи особливості суб’єктних полів майбутнього, Н. Долгополов запропонував такі їх різновиди:

- фантазійне (сенси якого полягає у протиставленні реальності), символічне задоволення актуальних потреб;
- ідеальне (створює ідеалізоване “Я” дитини, залежить від батьківських вимог, рівня домагань, самооцінки);
- майбутнє для інших (спрямоване на задоволення очікувань інших людей щодо власного життя);
- анти-майбутнє (наслідування негативних програм дитинства, коли бажання “на зло для когось” стає основним мотивом життя);
- реальне майбутнє (відповідає реальним потребам дитини, її переживанням, відносинам з іншими [6].

Гальмування або й припинення процесу породження полів майбутнього як нездійснених гештальтів, створює замкнене коло старіння, ситуацію, коли виживання в теперішньому блокує розвиток майбутнього. Фіксована на подіях минулого енергія, проявляється як перешкода особистісному становленню й особистісному самовизначенню. Крім того, втрата віри у своє майбутнє посилює деструктивні тенденції розвитку, призводить до саморуйнування особистості та руйнування нею свого найближчого оточення. Вибіркове, фрагментарне сприйняття дійсності зумовлює, по-перше, втрату людиною контакту з нею (оточення стає небезпечним), а, по-друге, – втрату зв'язку з “архетипами віри прадавньої культури, що знаходять утілення у формах збереження традицій, звичаїв, які передавалися з покоління в покоління й були культурною основою інтеграції груп різного типу, підтримкою життєдіяльності суспільства” [10, с. 23].

У цьому контексті постає потреба в наповненні суб'єктивно значущими подіями індивідуального життєвого шляху дитини старшого шкільного віку, актуалізується важливість підтримки її “прориву” в майбутнє (символічного переживання перспективи) з метою формування сильної, впевненої у собі особистості, здатної долати перепони, брати на себе відповідальність, змінювати обставини, прогнозувати своє майбутнє, керувати ним. Уявлення про майбутнє – невід'ємна складова життєвого шляху людини, оскільки створює суб'єктивну модель її розвитку.

Дослідники, які звертаються до вивчення проблеми образу майбутнього (К. Абульханова-Славська, Н. Долгополов, В. Ковальов, О. Кузьміна, М. Семиліт, О. Серенкова та ін.), оперують різними термінами для опису уявлень особистості про майбутнє: “життєва перспектива”, “життєва мета”, “життєві плани”, “життєві програми” тощо. Ці терміни різняться за об'єктами майбутнього, рівнем узагальнення, а отже, за прикладним потенціалом. Але за кожним з них – конкретні психічні явища: переживання, цілі, цінності, рівні домагань.

Отже, сама по собі вибудова особистістю образу майбутнього ще недостатня для організації власного життя на засадах успішного самовизначення. Необхідними умовами цієї успішності є визначення цілей, створення реалістичних життєвих планів, які ґрунтуються на адекватних домаганнях, наявність умінь добирати необхідні дії та послідовно їх реалізовувати.

Усвідомлення потреби та необхідності в плануванні життєвого шляху спричинює виникнення особливого утворення

– життєвої перспективи, яка передбачає переведення внутрішнього плану сценарію життя у зовнішні стосунки з конкретними людьми, які є матеріалізованими об'єктами ідеальних образів суб'єкта прогнозуючої діяльності. Це умовно символічний компонент просторово-часової структури життєдіяльності особистості в її соціально-практичних і духовно-психологічних формах, що надає життю глибини й багатоманітності [5].

Життєва перспектива охоплює минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де минулі, теперішні й майбутні події посідають певне місце й наділені відповідним статусом у визначенні подальших етапів її життєвого шляху. Передумови реалізації життєвої перспективи пов'язані зі здатністю особистості до саморегуляції, що передбачає: висунення цілей, уявлення про шляхи та засоби їх досягнення, готовність до виконання програми дій та втілення власних планів, а також наявність системи суб'єктивних критеріїв, за якими відбувається контроль та оцінка досягнутих результатів.

Кожна людина ставить перед собою серйозні завдання, не лише вивчаючи нові предмети, явища, процеси. Вона ставить досить складні завдання перед самою собою, намагаючись визначити життєві цілі, спланувати своє життя, змінити повсякдення, тобто, сконструювати себе у бажаному майбутньому.

Життєва мета особистості може бути визначена як мотив, який володіє самостійною силою детермінації й перебуває у суб'єктивному майбутньому, пов'язаний з її цінностями і світоглядом. Наявність або відсутність життєвої мети зумовлюється ціннісно-змістовим (усвідомлення життя, зв'язок з цінностями), емоційно-вольовим (свобода – відповідальність, воля, позитивне ставлення до майбутнього) факторами [7, с. 36].

Отже, становлення системи глобальних життєвих цілей як фактора особистісного самовизначення старшокласників виникає на основі усвідомлення ціннісно-сміслових аспектів власної самореалізації у тісному поєднанні з вольовими зусиллями, спрямованими на її здійснення.

Порядок дій, необхідних для реалізації життєвих цілей, визначають життєві плани та життєві стратегії. Виникнення життєвого плану забезпечує новий тип саморегуляції поведінки, організації особистісного життя. Більш висока визначеність та

оптимістичність життєвих планів пов'язана з особистісною та соціальною зрілістю.

Умовою реалізації життєвої мети є її предметна визначеність та узгодженість з терміном виконання плану. Побудова життєвих планів та програм спирається на життєвий досвід особистості і коригується ним. Розширеним варіантом життєвого плану є життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини. Спрямованість у майбутнє, окрім часового, має смисловий вимір, детермінована пошуком сенсу життя, становленням життєвої позиції і дотриманням життєвої лінії.

З огляду на загальнофілософське розуміння життєдіяльності як свідомо й довільно регульованої активності особистості, внаслідок якої людина постає творцем своєї долі, інтерпретує поняття “життєва програма” Л. Сохань. У її розумінні, життєва програма – це настановлення особистості на обраний нею тип соціальної поведінки, рівень активності і творчості в діяльності, а також орієнтація на спосіб життя, “тобто спосіб діяльності на основі реалізації внутрішніх спонук, власного розуміння обов'язків, відповідальності в процесі досягнення життєвих цілей і реалізації обраного життєвого шляху” [8, с. 36].

Життєва програма є психологічним засобом саморегуляції, самовдосконалення та самовиховання особистості, володіє мобілізуючими та організуючими властивостями, постає “ідеальним способом перетворення можливості на дійсність”. На противагу одиничній життєвій меті життєва програма характеризується системністю та інтегративністю; це “матриця генеральних цілей життєвого шляху особистості, ядро життєвої позиції і суб'єктивна основа індивідуальної лінії життя”. Вона виробляється особистістю на основі сенсу життя й набуває деталізації у життєвих планах. Останнє дає змогу “переглядати й коригувати життєву програму з урахуванням реального динамізму життя і фактури життєвих обставин. У процесі створення життєвої програми проявляється активність і вибірковість особистості як суб'єкта життя” [8].

Саме життєва програма виконує роль моделі життєвого шляху, потребуючи значних зусиль, підпорядкування активності індивіда обраному шляху, стратегії. Характеризуючи особистісні перспективи як потенційні засоби розвитку особистості, які вимагають вольових рішень, Л. Сохань наголошує на

неможливості поєднання різних перспектив розвитку в одній програмі. Водночас цілком виправданою уявляється наявність різних програм реалізації певної життєвої перспективи.

Розглядаючи життєву програму особистості як відображення її життєвих цілей та способів їх реалізації, Л. Сохань акцентує на зв'язку цільової перспективи з індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема самооцінкою, мотивацією досягнення, тривожністю, локусом контролю й особливо із саморегуляцією [8, с. 49].

Звідси випливає, що педагогічна підтримка особистісного самовизначення старшокласників має передбачати не тільки плекання в них прагнення до створення життєвих програм, а й формування та розвиток позитивних типологічних особливостей.

Робота особистості зі своїм майбутнім – це насамперед робота з образами уяви. Уявне майбутнє людини може не співвідноситися з реальністю або швидше нагадувати ідеальний варіант, продукт ідеального “Я”, але його цінність для особистості в тому, що воно енергетично підживлює її життя в реальному теперішньому.

Щоб побачити (уявити) можливий варіант майбутнього сценарію, людина має володіти певною кількістю вільної енергії, не фіксованої на минулих подіях, образах, уявленнях дитинства. В іншому разі, майбутнє може стати проявом минулих подій, які не завжди несуть у собі позитивний заряд. Як наслідок, відбувається не лише гальмування особистісного самовизначення, а й спотворюється його змістове наповнення.

Аналіз заявленої проблеми дає змогу зробити висновок, що успішність особистісного самовизначення дітей старшого шкільного віку зумовлюється їхньою активністю як суб'єктів власного життя, здатністю створювати і скеровувати образ свого майбутнього як особливої форми творення свого “Я”, свідомої саморегуляції і самореалізації у просторі актуальних і майбутніх життєвих перспектив, цілей, програм.

Література:

1. Абульханова-Славська К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славська К. А. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: [сб. избр. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин; прим. С. С. Аварийцева. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Избр. психол. труды / Божович Л. И. – М. : Международ. пед. академия, 1995. – 209 с.
4. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Буякас Т. М. // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28–39.
5. Головаха, Е. И. Психологическое время личности. / Е. И. Головаха, А. Н. Кроник. – К. : Наук. думка, 1984. – 207 с.
6. Долгополов Н. Сотворение мира. Футуропрактика: проектирование “новых миров” с детьми и взрослыми / Долгополов Н. // Гештальтподход и психодрама в образовании. – М. : Мысль, 1997. – С. 11–27.
7. Люсова О. В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте: дис. ... кандидат психол. наук: 19.00.05 / Люсова, Оксана Валерьевна. – Ярославль, 2007. – 216 с.
8. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / [ред. рада: В. М. Доній (гол.), Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін.]. – К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
9. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: Успехи в познании будущего / Регуш Л. А. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
10. Семиліт М. В. Детермінанти вибору життєвого шляху особистості / Семиліт Микола Васильович // Перший усеукраїнський конгрес із соціальної психології (УКСП – 2010) [“Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи”], (Київ, 18-20 жовтня 2010 р.). – К., 2010. – С. 21–25.
11. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1991. – 559 с.

Раскрывается сущность понятия “личностное самоопределение”; определяются типологические особенности старшеклассников, которые влияют на успешность их личностного самоопределения; представлена характеристика образа будущего и его составляющих – жизненной перспективы, жизненной цели, жизненной программы.

Ключевые слова: *жизненная цель, жизненная перспектива, жизненная программа, образ будущего, личностное самоопределение, старшеклассники.*

Essence of concept “personality self-determination” opens up; the typological features of senior pupils which influence on progress of their personality self-determination are outlined; description of appearance future and it's constituents – vital prospect, vital purpose, vital program are given.

Key words: *vital purpose, vital prospect, vital program, appearance of the future, personality self-determination, senior pupils.*

УДК 316.61

О.В. Литовченко, м. Київ**СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК
ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ**

У статті представлено теоретичні аспекти проблеми соціального становлення особистості з позицій різних підходів у сфері гуманітарного знання.

Ключові слова: соціальне становлення особистості, системний підхід, культурологічний підхід, екзистенційний підхід.

Серед актуальних педагогічних проблем не лише проблеми виховання, соціалізації людини у складному суперечливому світі, але також гостра необхідність розуміння сутнісних основ становлення особистості у цьому світі як носія колективного й індивідуального. Основним педагогічним завданням сьогодні можна вважати забезпечення педагогічними засобами максимального розкриття й реалізації індивідуальних здібностей і потреб людини в контексті сформульованих суспільством цілей й морально-етичних меж [5; 8; 10].

Останнє зумовило наявність широкого поля філософських, соціально-психологічних, соціально-педагогічних теорій становлення особистості як носія індивідуально-особистісного й колективно-соціального, які базуються на підходах до розвитку особистості, що виникли й розвивалися разом зі становленням філософської, психолого-педагогічної науки, а останнє століття – й соціально педагогічної науки.

Актуальність проблеми набуття людиною соціальності, становлення її як суб'єкта соціальних відносин зумовлює науковий пошук / діалог, появу нових теоретичних конструктів й теорій, зокрема у межах соціальної педагогіки, що теоретизують, з одного боку, процеси соціально-педагогічного впливу (соціально-педагогічного супроводу, соціального виховання) на розвиток і становлення особистості у різних соціальних інститутах (Т.Ф. Алексеєнко, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверева, М.І. Рожков, А.Й. Капська, Г.М. Лактіонова, С.Я. Харченко та ін.); з іншого боку, – суб'єктивні процеси формування якостей особистості, становлення системи цінностей та потреб, формування спрямованості особистості, готовності до виконання соціальних ролей та реалізації власного

“Я” (І.Д. Бех, А.В. Золотарьова, О.Л. Кононко, М.Р. Мирошкіна та ін.).

У працях, присвячених різним аспектам становлення особистості, інтерпретується філософське розуміння категорій “становлення”, “розвиток”, “особистість” (І.В. Андрущенко, О.А. Вусатюк, С.В. Линецький, А.В. Шуба та ін.); аналізуються психологічні чинники та закономірності такого становлення (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьєв, а також І.Д. Бех, І.С. Кон, О.Л. Кононко, А.В. Петровський та ін.), вивчаються соціально-педагогічні основи навчально-виховного процесу як чинника соціального становлення особистості (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький, а також В.Г. Бочарова, А.В. Золотарева, І.П. Іванов, Б.В. Купріянов та ін.); наголошується на дуалістичній сутності людини, необхідності гармонізації соціального й індивідуального (О.Л. Кононко, А.В. Мудрик, Г.П. Пустовіт, Т.О. Ромм та ін.); розглядаються процеси соціалізації та інкультурації особистості (Т.Ф. Алексеєнко, І.Д. Зверєва, О.В. Бондаревська, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, А.В. Мудрик, Н.Є. Щуркова, С.Я. Харченко та ін.); соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема позашкільних закладів у цьому контексті (А.В. Золотарьова, Б.В. Купріянов, Г.П. Пустовіт та ін.). Водночас категорія “соціальне становлення особистості”, будучи однією з основних категорій соціальної педагогіки як порівняно молодій сфері гуманітарних знань, є на цьому етапі ще не остаточно визначеною, зберігає суттєвий потенціал щодо наукового аналізу, зокрема у зв’язку із конкретною сферою – інститутом позашкільного навчального закладу.

Виявлена дослідницька недостатність обумовлює доцільність спеціального аналізу теоретичних аспектів проблеми соціального становлення особистості у сфері гуманітарного знання. *Метою статті* є визначення основних теоретичних положень у межах проблеми соціального становлення особистості; підходів, актуальних у межах даної дослідницької проблеми.

Отже, на основі попереднього аналізу, актуальними у межах проблеми визначено наступні теоретичні позиції.

– *Об’єктивно становлення особистості людини у ході виховання й соціалізації є процесом інкретним*

(неперервним), таким, що не має свого завершення. В основу такого розуміння становлення людини покладено філософське розуміння категорії “становлення” як такої, що характеризує постійну, таку, що охоплює цілісність, зміну, виникнення та зникнення; протиставляється буттю як стійкості й незмінності (Геракліт, Парменід та ін.).

- *У розвитку поведінки дитини присутні дві основні лінії.* Одна – це лінія природного розвитку поведінки, тісно пов’язана з процесами загальноорганічного зростання й зірвання дитини. Інша – лінія культурного вдосконалення психологічних функцій, вироблення нових способів мислення, оволодіння культурними засобами поведінки (Л.С. Виготський) [2].
- *Людина, будучи носієм колективного й індивідуального начал, є дуалістичною за своєю суттю* (Т.О. Ромм). Відповідно доцільно говорити про потребу підлітка, юнака у соціальній типізації та, водночас, прагнення до вираження власної індивідуальності (індивідуалізації), гармонізацію цих процесів (за О.Л. Кононко).
- *Становлення соціальності людини у ході її соціалізації дозволяє їй відповідати соціальним нормам й вимогам суспільства, а також самореалізуватися в цьому суспільстві на основі освоєння його духовно-моральних цінностей* (Т.О. Ромм).
- *Виховання дитини в суспільстві не є простим підведенням індивідуальності під соціальний стандарт.* У цьому контексті О.Л. Кононко підкреслює роль активності самої особистості, яка має можливість вибірково поставитись до пропонованих суспільством вимог, “сприйняти їх як приємні (неприємні), доцільні (недоцільні)” і відповідним чином будувати власну діяльність і поведінку в соціумі [5, с. 12].

Розглянемо сутність соціального становлення особистості з точки зору різних підходів у сфері гуманітарного знання.

На основі теоретичного аналізу, покладаючись на результати наукових досліджень вітчизняних і російських фахівців (В.А. Караковський, О.Л. Кононко, Л.І. Новикова, Н.Л. Селіванова, Т.О. Ромм та ін.) одним з провідних у вивченні процесу соціального становлення особистості доцільно розглядати системний підхід, в основі якого лежить розгляд об’єкту як системи [6; 9].

Системний підхід має універсальний характер. На значущості системного підходу у дослідницькій практиці наголошують Т.В. Семигіна, М.С. Каган, О.Л. Кононко, М.П. Лукашевич, Т.О. Ромм та ін.

Системний підхід широко застосовується в педагогічних дослідженнях, зокрема: системний підхід у вихованні (І.Д. Бех, О.Я Савченко, О.Л. Кононко, А.В. Мудрик та ін.), системний підхід у розробці теорії виховних систем (Л.І. Новікова, Н.Л. Селиванова та ін.) системний підхід у практиці соціальної роботи (О.В. Безпалько, Т.В. Семигіна, М.П. Лукашевич та ін.).

У полі уваги дослідників педагогічних явищ та процесів з позицій системного підходу також виступають:

- *ідеї цілісності й багаторівневості людської екзистенції*, що дозволяє інтегрувати у єдине ціле все соціальне й індивідуальне, природне й культурне, емоційне й раціональне, духовне й тілесне у ній (М.С. Каган).
- *Особливості соціальних систем* (людське суспільство, виховання тощо), акцентуючи на їх цілісному характері; відносній стійкості функціонування; неоднозначному зв'язку із зовнішнім середовищем, активному саморусі тощо (Л.А. Петрушенко, М.І. Рожков, Т.О. Ромм та ін.).
- *Специфіка соціального виховання як соціальної системи*, що пов'язана із тим, що у ряді випадків саме окремі її елементи (люди, групи інші соціальні спільності) відіграють визначальну роль у процесі соціалізації (М.П. Лукашевич, Т.О. Ромм та ін.).
- *Система соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю* (О.В. Безпалько, І.Д. Зверєва, Б.В. Купріянов, Г.М. Лактіонова тощо); *системні моделі соціальної роботи* (Т.В. Семігіна, М.П. Лукашевич тощо). Провідна ідея концепції соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні, розробленої І.Д. Зверєвою, полягає у розумінні її як багаторівневої системи, підсистемам якої властиві відносна самостійність, технологічність та ефективність залежно від об'єкта (напрямку соціальної роботи) й суб'єкта (категорії дітей та молоді) соціально-педагогічного впливу. Кожен напрям-підсистема має соціальне спрямування, яке виявляється у меті, принципах, змісті, формах, методах і критеріях діяльності соціальних служб для дітей та молоді [4]. Основні принципові підходи дослідження О.В. Безпалько

впливають із сучасних теорій про організацію соціально-педагогічної діяльності як системи, що реалізується на державному, регіональному та локальному рівнях. Необхідною умовою організації соціально-педагогічної роботи в громаді є взаємодія між органами виконавчої влади, державними та неурядовими організаціями, ініціативними групами з метою мобілізації зусиль громади задля благополуччя дітей і молоді [1]. М.П. Лукашевич розглядає системно-екологічну модель соціальної роботи й акцентує на таких властивостях системи як гомеостаз (рівновага), ревербація (ефект доміно), напруга й конфлікти (що пов'язані з неповною інтеграцією й відмінностями компонентів системи) тощо. За М.П. Лукашевичем, для соціальної роботи становлять принципове значення наступні обов'язкові характеристики системи: 1) вона складається з менших систем; 2) вона є частиною більшої системи і має свої межі [7, с. 119-120].

Таким чином, аналіз соціального становлення особистості, чинників та специфіки такого процесу з позицій системного підходу відображає методологічну значущість ідеї цілісності й багаторівневості людської екзистенції, дозволяє розглядати процес соціального становлення особистості як систему взаємозалежних особистісних перетворень, що виявляються у взаємопов'язаних сферах становлення особистості: самосвідомість, діяльність, спілкування, й відображають становлення *соціальності* людини як здатності співвідносити власну *індивідуальність* з інтересами суспільства, що в кінцевому підсумку визначає можливість загалом існування суспільства як "системи індивідуальностей", що є залежним один від одного, суспільних норм та морально етичних еталонів.

Необхідність аналізу внутрішніх закономірностей розвитку явищ у їхньому зв'язку із зовнішніми соціокультурними умовами з одного боку, та суб'єктивними установками людської особистості, її смислами й ідеалами – з іншого, зумовлюють актуальність культурологічного підходу до пізнання педагогічних явищ [10, с. 32].

Особливе значення для розуміння соціокультурного підходу має культурно-історична концепція Л.С. Виготського, яка актуалізує ідеї про те, що культурні традиції, контекст побутового існування в культурі, історичний досвід нації диференціюють й структурують почуттєво-когнітивний досвід, способи сприйняття, розуміння й діяльності людини [3].

У створеній Л.С. Виготським концепції історії культури як розвитку систем знаків, що слугують для управління поведінкою, знайшла вирішення проблема співвідношення культури й психології особистості; зокрема, взаємодія особистості й суспільства, що створює сприятливе або несприятливе середовище для розвитку задатків особистості у працях Л.С. Виготського та його школи вперше почало вивчатися експериментально (А. Асмолов) [3].

“Констатуючи певний стан уроджених властивостей людини, ми визначаємо лише його “вихідний стан”, який за культурного розвитку, що відбувся різним чином, може дати неоднакові результати”, – пише Л.С. Виготський [3, с. 221].

Таким чином, культурологічний підхід дозволяє розглядати соціальне становлення особистості як соціокультурний процес розвитку її соціальних, індивідуальних, інтракультурних якостей, становлення системи цінностей, формування світогляду, що здійснюється у певному соціокультурному середовищі, яке визначає ціннісно-смісловий розвиток особистості. В контексті культурологічного підходу соціальне становлення особистості визначають процеси індивідуалізації, соціалізації й інкультурації, що дозволяють згармонізувати в людині індивідуальні цінності до норм й правил соціальної та культурної адекватності.

Екзистенційний підхід у психології ґрунтується на філософії екзистенціалізму, ірраціонального вчення, що зосереджується на пізнанні існування людини у ситуаціях боротьби, страждання, смерті. Ідеї С. Кьєркегора, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра набули поширення після Другої світової війни і відбивали певне суспільне розчарування в тому, що світ прагне добра і є гуманним за своєю природою. Екзистенціалісти розглядали людське існування, *екзистенцію* (лат. *existere* – існування) як “буття в світі”, тобто таке існування, що конечне (завершене). Основні прояви (модуси) людської екзистенції (існування) – це турбота, страх, рішучість, совість, любов, що виявляється через смерть і зіткнення з “нічим” [7, с. 113].

Для представників екзистенціалізму (С. Кьєркегора, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, І. Ялома, Р.Мея, В. Франкла, Л. Бінсвангер та ін.) вважаються логічними наступні ідеї:

- ідея унікального й неповторного людського життя;
- ідея заперечення універсальних інтерпретацій; осягнення кожної конкретної людини лише у контексті її конкретного життя;

- ідея конфлікту між усвідомленням власної смертності й бажанням бути (І. Ялом) тощо.

Ідеї екзистенційного підходу полягають не у вивченні проявів психіки людини, але у самому її житті в нерозривному зв'язку зі світом та іншими людьми; є актуальними не лише у пізнанні соціального буття, соціального становлення особистості (“буття-у-світі”, “буття-разом”), але також є основою цілого ряду практик соціальної роботи (екзистенційна психотерапія І. Ялома, теорія особистості Р. Мея, логотерапія В. Франкла) [7, с. 113].

Таким чином, з точки зору екзистенційного підходу сутність соціального становлення особистості розуміється як процес розвитку унікальної особистості, що передбачає усвідомлення власної індивідуальності шляхом виходу за межі самої себе, реалізації власного унікального потенціалу (людина може бути тим, ким вона вирішила бути), що можливо інтерпретувати через категорії “буття-у-світі”, “буття-разом”.

На основі теоретичного аналізу можемо узагальнити наступне: застосування різних підходів при аналізі такого складного й неоднозначного явища, як соціальне становлення особистості відповідає вимогам щодо відмови від логічної однозначності, жорсткої детермінованості у тих випадках, коли мова йде про дослідження у сфері гуманітарної науки. На думку М. Вебера, (якої сьогодні дотримуються й інші вчені), у природничо-наукових дослідженнях “не спрацьовує” критерій природно наукової точності. Важливим є сам підхід до аналізу проблеми, глибина аналізу та рівень інтерпретації [10, с. 41].

Отже, для пояснення такого складного явища як соціальне становлення особистості, доцільним є поєднання евристичних можливостей різних дослідницьких підходів.

Матеріали статті не висвітлюють проблеми повною мірою, представляють лише окремі її аспекти. З точки зору теоретичного аналізу, проблеми соціального становлення особистості доцільним є звернення до антропологічного, феноменологічного та інших підходів наукового пізнання, що дозволить створити теоретичний образ соціального становлення особистості з урахуванням різних позицій.

Література:

1. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 [Електронний ресурс] / О.В. Безпалько; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с. – укр.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5-18.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.: ил.
4. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Зверева Ірина Дмитрівна / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 40с.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. – К : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О.Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
7. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика) : Підручник / М.П. Лукашевич, Т.В. Семігіна. – К. : Каравела, 2009. – 368 с.
8. Мирошкина М.Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мирошкина Марина Руслановна. – М., 2008. – 399 с.
9. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. 2-ге вид, доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
10. Ромм Т.А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука; изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.

В статье представлены теоретические аспекты проблемы социального становления личности с позиций разных подходов в сфере гуманитарного знания.

Ключевые слова: социальное становление личности, системный подход, культурологический подход, экзистенциальный подход.

The article presents the theoretical aspects of the social formation of personality in terms of different approaches in the humanities.

Key words: social identity formation, a systematic approach, cultural approach, an existential approach.

УДК 37.022

К.В. Іващенко, м. Умань

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовано погляди на сутність понять “педагогічна система”, “виховна система”, охарактеризовано структурні компоненти цих систем у контексті різних наукових підходів; розглянуто особливості впливу педагогічних і виховних систем на формування й розвиток особистості.

Ключові слова: виховна система, педагогічна система, структурні компоненти, формування й розвиток особистості.

Характерними ознаками сучасного швидкоплинного світу є дві взаємопов'язані тенденції – інтеграція та диференціація, прояв яких зумовлює виникнення різних суперечностей. З одного боку, спостерігається руйнування цілісних утворень, а з іншого, – розрізнені явища, процеси інтегруються в цілісні глобальні явища, різноманітні системи. Ці тенденції притаманні й педагогічній дійсності, у межах і під впливом якої формується і розвивається особистість. Саме освіта є тією ключовою сферою, від якої залежить формування особистості вільної людини, яка живе у вільному демократичному суспільстві, здатна самостійно і свідомо вибудовувати своє життя на засадах загальнолюдських цінностей з урахуванням традицій свого народу, його культури, менталітету і звичаїв, одвічних понять соціальної відповідальності, усвідомлення особистісної і громадської значущості високої професійної компетентності.

Об'єктивна єдність цих властивостей і необхідність запровадження відповідних практико-орієнтованих освітніх технологій зумовлює виникнення педагогічних систем різного порядку, які, привертаючи увагу науковців і практиків, спричинюють численні дискусії щодо їх доцільності або, навпаки, неправомірності. Пошуки відповіді на ці запитання актуалізують необхідність визначення сутності самого поняття “педагогічна система” та однієї з його модифікацій, насамперед такої, як “виховна система”.

Системне світорозуміння, прагнення до цілісного вивчення того чи іншого феномену – одна з принципових позицій філософів та вчених як дореволюційного, так і радянського періодів (В. І. Вернадський, М. Ф. Федоров, О. О. Богданов, П. А. Флоренський, Л. С. Виготський), що стало передумовою

становлення поглядів на педагогічний процес як такий, що має системний характер (П. Ф. Каптерев, М. А. Данілов).

Однак, ці тенденції не співвідносилися з якимсь конкретним підходом; вони становили своєрідне світовідчуття, яке задавало і масштаб, і глибину, і контекст досліджень, але не набувало оформлення в когнітивних принципах, визначеному порядку досліджуваних процедур, конкретних термінах. Тому складна взаємодія загальнонаукових тенденцій, соціокультурного фону, глибокі системологічні традиції вітчизняної педагогіки й ті процеси, які проходили в педагогічній науці і практиці, зумовили звернення педагогіки до системного підходу (С. І. Архангельський, В. П. Безпалько, М. А. Данілов, В. І. Загв'язинський, Ф. Ф. Корольов, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, А. Т. Куракін, Л. І. Новікова).

На нашу думку, фундаментальні основи системного підходу допоможуть здійснити не тільки структурно-компонентний аналіз однієї з різновидів соціальних систем – педагогічної системи, а й послідовно врахувати та використати в процесі пізнання і практичної діяльності вимогу системності. Ця вимога виражена в тому, що об'єкт пізнання має розглядатися як система – цілісний феномен, елементи якого перебувають в органічному поєднанні й взаємозалежності. Разом з тим, методологічні принципи, на яких ґрунтується дана вимога, забезпечують системне розуміння об'єкту пізнання, що також застосовується в органічному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розкрити сутність понять “педагогічна система” і “виховна система” як чинників формування і розвитку зростаючої особистості.

Звернення до наукової літератури засвідчує, що на початку ХХ ст. поняття “система” використовувалося для позначення гармонійної, нерозривної єдності, яка цілісно взаємодіє із середовищем (В. П. Вахтеров, К. В. Вензель, П. Ф. Каптерев).

У наступні роки інтерес до розкриття сутності цього терміну зростає. І хоча більшість авторів визначають його через різні характеристики, у запропонованих ними підходах можна виявити й дещо спільне.

Найбільш відомим з-поміж цих підходів є запропонований Л. фон Берталанфі, згідно з яким система розглядається як єдність, комплекс взаємодіючих компонентів [2, с. 29].

Науковці С. А. Саркісян і Л. В. Голованов відзначають, що система – це не тільки сукупність великої кількості одиниць, де кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв'язків, а й єдність відношень і зв'язків окремих частин, котрі

зумовлюють виконання безпосередньої складної функції, яка й можлива лише завдяки структурі з великої кількості взаємопов'язаних і взаємодіючих один з одним елементів [6, с. 10].

Отже, у наведених визначеннях основною ознакою системи постає єдність взаємопов'язаних компонентів, відношень, зв'язків, які мають інтегративні властивості й забезпечують оптимальне виконання певної складної функції.

Сьогодні системний підхід у педагогіці – це напрям, який досліджує сутність і закономірності виховання й навчання особистості як єдину систему педагогічного процесу, комплекс взаємозалежних заходів щодо формування її світогляду, системи понять основ наук, системного мислення, спроможності вирішувати поставлені задачі, підвищуючи ефективність свого функціонування [13, с. 71].

У педагогічній теорії і практиці відомо багато дефініцій поняття “педагогічна система”. Однак, його змістові тлумачення часто мають суттєві відмінності. Нерідко це поняття персоніфікується й використовується для характеристики наукової та практичної діяльності відомих педагогів (педагогічна система Я. А. Коменського, А. С. Макаренка, М. Монтесорі, В. А. Сухомлинського, К. Д. Ушинського та ін.).

Поняття “педагогічна система” також вживають для позначення й характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності будь-якого рівня освіти (педагогічна система загальноосвітньої школи, професійно-технічних закладів, вищих навчальних закладів). Доволі часто таким поняттям користуються і при співвіднесенні з освітньою системою діяльності навчального закладу і навіть з практичною роботою (новаторською або й ні) вчителя, викладача тощо [4, с. 54].

Як штучна, в силу об'єктивних законів розвитку суспільства спеціально організована, педагогічна система перебуває під постійним його “контролем”, тобто тієї соціальної системи, складовою якої вона є. Зміни педагогічної системи, її перебудова зумовлюються цілями, яких прагне досягти за її допомогою суспільство (наприклад, зміцнення матеріальної бази навчального закладу, вдосконалення змісту освіти, підвищення матеріального становища вчителя й ін.).

Відповідно до енциклопедичного визначення, поняття “педагогічна система” тлумачиться як полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин. У широкому розумінні педагогічна система – це, по-перше, об'єднання учасників педагогічного

процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі; по-друге, об'єднання учасників педагогічного процесу, де їхня діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні, педагогічна система – це:

- 1) впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілі навчання і виховання;
- 2) соціально-зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, спрямована на формування і розвиток особистості.

Структура кожної педагогічної системи складається із взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (кого необхідно вчити); мети навчання (для чого, з якою метою навчати); змісту навчання (чому навчати); дидактичних процесів; учителів (чи технічних засобів навчання); організаційних форм навчання [5, с. 649–650].

На наш погляд, доцільніше апелювати до більш широкого поняття “педагогічна система”, яке включає не тільки педагогічний, а й соціально-культурний зміст, що підкреслює значущість цієї системи для розвитку соціуму та реалізації особистісно-творчої функції людини.

Педагогічною системою також називають будь-яке об'єднання людей, в якому висуваються педагогічні цілі, вирішуються педагогічні завдання, й діяльність якого постає водночас і джерелом педагогічних цілей, і засобом їх досягнення [12, с. 35].

Згідно з позицією Б.С. Гершунського, апелювати до поняття “педагогічна система” доцільно для “загальної характеристики та критеріальної, теоретичної інтегративної оцінки навчально-виховної, науково-педагогічної та управлінської діяльності у відповідних соціальних умовах, тобто на рівні всього суспільства, соціуму”. Тільки за такого підходу, на його переконання, поняттю “педагогічна система” можна надати “вартість цього глобального поняття не лише суто педагогічний, а й соціально-культурний зміст, який наголошує на першочерговій значущості цієї системи для розвитку соціуму, для реалізації його важливої особистісно-створювальної функції” [4, с. 54].

Як і будь-яка складна система, педагогічна система має структурні та функціональні компоненти, а також системоутворюючий фактор.

Структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи й відрізняє їх від усіх інших (не педагогічних) систем. До таких компонентів Н. В. Кузьміна включає мету, навчальну інформацію (зміст), засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів, стверджуючи, що ці компоненти є необхідними й достатніми для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – немає і системи [6, с. 11-13].

Під системоутворюючим фактором мається на увазі явище, стан або предмет, спроможні об'єднати у цілісну єдність компоненти системи, стимулюючи їх цілісний дієвий прояв і зберігаючи при цьому безпосередню й необхідну частку свободи кожного з них [1, с. 129]. Таким фактором може бути один з елементів системи або специфічні для даної системи зв'язки.

Поняття “виховна система” ввійшло у педагогіку в середині 70-х рр. XX ст. і сприймалося спочатку лише в розумінні “виховної системи школи”, де різновіковий аспект був позначений переважно через взаємодію системи з сім'єю та соціальним середовищем. У подальшому набуває визнання думка про багатоманітність виховних систем найрізноманітніших типів, їх послідовне ускладнення й виникнення нових виховних систем.

Сьогодні можна зустріти багатозначне тлумачення поняття “виховна система. Ця багатозначність пов'язана з тим, що виховна система розглядається сучасною наукою водночас і як педагогічна категорія, і як феномен педагогічної практики. Багатозначність змісту терміну засвідчує, що виховання існує як процес, і як породжуючи його виховні системи, що суттєво ускладнює розвиток теоретичних уявлень, усвідомлення сутності даного педагогічного явища.

Традиційно виховна система розглядається як будь-яка педагогічна система, структура якої містить взаємопов'язану сукупність стійких компонентів (системно-цільовий підхід). В.П. Беспалько основними її компонентами називає: учнів; цілі виховання (загальні й часткові); зміст виховання; процеси виховання (власне навчання і виховання); організаційні форми виховної роботи [3, с. 6-7].

Розглядаючи виховні системи шкіл різного виду культурно-орієнтованої діяльності (культурологічний підхід), у їх структурі виокремлюють: комплекс виховних завдань, які визначають зміст виховної роботи; матеріальну базу, що забезпечує вирішення поставлених задач; виховний процес, спрямований на організацію життєдіяльності дітей, їх усебічний розвиток; суб'єкта виховання як людину певної культури [8, с. 49].

Відомий підхід, згідно з яким виховна система постає як система соціальна, в якій встановлюються порівняно стійкі відносини між людьми (соціокультурний підхід). У цьому плані її структура характеризується такими компонентами: двома специфічними групами людей (вихованці та вихователі); засоби виховання (навчальна та художня література, наочні посібники, навчальні кінофільми й ін.) і методи навчання; компоненти духовного порядку, які містять знання, ідеї, переконання, цінності тощо, накопичені вихователями та вихованцями [10, с. 18-19].

При розгляді виховної системи як педагогічної категорії (з одного боку, універсальної, а з іншого, – такої, яка не належить до “жорстких” категорій), відстоюється думка щодо гетерогенності (різноманітності) структури, організації її з комплексу взаємопов’язаних блоків (комплексний підхід). У цьому випадку компонентами виховної системи вважаються: цілі, втілені у вихідній концепції (сукупність ідей, для реалізації яких створюється система); діяльність, що забезпечує її розвиток; суб’єкти діяльності, котрі організують систему й беруть участь у її реалізації; відносини, які виникають у діяльності та спілкуванні й інтегрують суб’єктів у певну спільноту; середовище системи, освоєне суб’єктами; управління, яке забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему та її розвиток [9, с. 47].

Як складова педагогічної системи, виховна система містить (крім виховної) дидактичну систему й систему спілкування. Питання компонентного складу її структури вирішуються, залежно від функції, яку виконують процеси виховання, навчання та педагогічного спілкування (функціональний підхід) [7, с. 365].

Нам імпонує погляд на сутність виховної системи, запропонований Г. І. Сорокою, яка інтерпретує її як упорядковану цілісну сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня. Ця загальна здатність сприяння розвитку особистості складається з окремих здатностей, а саме:

- здатності діагностувати розвиток особистості, дитячого і педагогічного колективів;
- здатності висувати й обґрунтовувати мету виховної роботи;
- здатності організовувати життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих, максимально сприятливу для самореалізації і самоствердження особистості дитини, педагога і батька;
- здатності інтегрувати зусилля суб’єктів виховного процесу, робити їх більш ефективними;

- здатності створювати в освітній установі та за її межами розливальне середовище, морально сприятливе та емоційно насичене;
- здатності здійснювати науково обґрунтований аналіз сформованості соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності тощо [11, с. 19].

Виховна система є єдністю не лише загального й особливого, а й одиничного – того специфічного, що властиве конкретному закладу із заданим складом педагогів і школярів, навколишнім середовищем. Коли ж йдеться про те спільне, що притаманне різним виховним системам, мається на увазі не реальна система, а її вихідна теоретична модель.

Згідно з концепцією російської дослідниці Н.Л. Селіванової, в основу виховання покладається його розгляд як управління процесом розвитку особистості завдяки створенню сприятливих для цього умов. За такого підходу виховна система не зводиться до педагогічної системи. З одного боку, вона є психолого-педагогічною системою, а з іншого, – соціально-педагогічною, яка впливає на школярів не тільки як педагогічний фактор (через учителів, уроки, підручники, домашні завдання, виховні години), а й як фактор соціальний (через включеність у навколишнє середовища, відносини, які встановлюються між дітьми, педагогами, батьками, психологічний клімат у колективі, який дає змогу об'єднувати дітей і дорослих у межах даного конкретного закладу). Базуючись на такій ідеї, Н. Л. Селіванова доходить висновку, що педагогічна система – більш вузьке поняття, ніж виховна система, але вона складає стрижень останньої [9, с. 46].

Жодна виховна система не може існувати без деякої уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, які повторюються, без єдності дій і цілей її суб'єктів. Разом з тим мірою розвитку системи в різній формі (не обов'язково конфліктній) проявляється незадоволеність окремих індивідів необхідністю підпорядковуватися загальному способу життєдіяльності. Об'єктивно, незалежно від бажання тієї чи іншої людини, в системі створюється механізм відторгнення того, що не вписується в рамки прийнятого. Отже, за деякої умовності можна твердити, що система є належною до тих пір, “поки її ще немає, тобто, поки вона ще не досягнута й є перспективною метою, і вона ж стає недостатньо дієвою, коли повністю створюється”. Це відбувається тому, що “мірою упорядкування системи залишається

все менше простору для неочікуваних, непередбачуваних ситуацій, для спонтанних проявів особистості" [9, с. 49].

Прояв і вирішення суперечності між хаосом й упорядкованістю (наприклад, у формі суперечностей між особистістю і системою, між традиціями і новаціями) у виховній системі відрізняється від цих процесів в інших соціальних системах. Виховна система зазвичай розвивається швидше, ніж інші соціальні системи, й ніколи не досягає занадто високих рівнів цілісності. Природність цього явища полягає в тому, що в будь-якому виховному закладі, як і в суспільстві загалом, відбувається доволі швидка зміна поколінь дітей. При цьому кожне нове покоління має відчувати себе суб'єктом розвитку системи, вносити в неї щось своє, нове. Тому розвиток виховної системи детермінований не стільки об'єктивними, скільки суб'єктивними факторами.

Викладені погляди на сутність педагогічної системи та одну з її модифікацій – виховну систему, не є незаперечними. Однак слушність проведеного нами теоретичного аналізу полягає в тому, що не уявляється можливим вести мову про стратегію формування й розвитку особистості без понятійно-термінологічного обґрунтування об'єктів цієї стратегії. Ці об'єкти (система освіти – педагогічна система – виховна система) доволі складні й неоднозначні; за уявної синонімічності, вони мають суттєві відмінності. Виявлення й розкриття цих відмінностей і спрямовані на розробку оптимального забезпечення практичного функціонування таких систем як чинників успішного формування й розвитку зростаючої особистості.

Література:

1. Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление / Афанасьев В. Г. – М. : Изд – во полит. лит., 1981. – 432 с.
2. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор / Берталанфи Л. // Исследования по общей теории систем / [общ. ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина]. – М. : Прогресс, 1969.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). / Гершунский Б. С. – М. : Современник, – 1998. – 608 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; відповід. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Кузьмина Н. В. Понятие “педагогической системы” и критерии ее оценки / Кузьмина Н. В. // Методы систематического педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – С. 7–52.
7. Педагогика: учеб пособие / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Поташник С. М. Управление развитием школы: [пособие для руководителей образовательных учреждений] / С. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
9. Селиванова Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой / Н. Л. Селиванова // Перемены. – 2004. – № 2. – С. 46–57.
10. Сокольников Ю. П. Теория воспитательных пространств / Ю. П. Сокольников. – М.–Белгород : изд.-во Белгород. гос. ун-та, 1998. – 42 с.
11. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: [навч.-метод. посібник для керівників шкіл, учителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО] / Ганна Сорока. – Х. : Веста : Вид-во “Ранок”, 2002. – 128 с. – (Серія “Управління школою”).
12. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин; [под ред. В. А. Сластенина]. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1974.
13. Трушникова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушникова // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71–72.

Проанализированы взгляды на сущность понятий “педагогическая система”, “воспитательная система”, охарактеризованы структурные компоненты этих систем в контексты различных научных подходов; рассмотрены особенности влияния педагогических и воспитательных систем на формирование и развитие личности.

Ключевые слова: воспитательная система, педагогическая система, структурные компоненты, формирование и развитие личности.

Looks on essence of concepts “pedagogical system”, “educate system” are analysed, the structural components of these systems are described in the context of different scientific approaches; the features of influencing of the pedagogical and educate systems on forming and development of personality are considered.

Key words: educate system, pedagogical system, structural components, forming and development of personality.

Т.Ф.Алексєєнко, м. Київ

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЦІ РОЗВИТКУ МАЛОЇ ГРУПИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА

У статті розкриваються сутність і зміст феноменологічного підходу в науці, соціально-педагогічного феномену малої групи школярів, основні параметри його дослідження та їх змістові характеристики.

Ключові слова: феноменологічний підхід, параметри феномену малої групи школярів як соціально-педагогічного явища.

Сприйняття і розуміння різних соціально-педагогічних явищ як феноменів тісно пов'язується з проблемами інтерпретації соціальних явищ у класичних соціальних науках, зокрема, у філософії, соціології та психології. Ці проблеми знаходяться на перетині об'єктивного і суб'єктивного, які з часом оформились у два основних наукових підходи – об'єктивіський (позитивіський) і феноменологічний (суб'єктивіський). Об'єктивіський підхід ґрунтується на певних соціальних константах, які не підлягають сумніву, та не бере до уваги людський фактор в їх інтерпретації. На відміну від нього, феноменологічний підхід в оцінці соціальних явищ враховує і суб'єктивне їх сприйняття. Процес суб'єктизації має двохрівневий характер: перший розкривається на чуттєвому-сенсорному сприйнятті, другий – в особливостях інтерпретації відчутого, на що впливає рівень знань і культури, набутий досвід та певні аналітичні здібності. У такий спосіб інтерпретація соціальної реальності відбувається на основі смислів і значень, які задаються суспільством та середовищем, у якому формувалася свідомість індивіда, та відображається феноменологічна об'єктивація суб'єктивно інтерпретованого світу. Для неї характерною є інституалізація норм, цінностей і правил, з яких конструюється соціальна реальність, образ світу. Специфіка використання феноменологічного підходу у соціальній педагогіці може бути пов'язана зі встановленням і обґрунтуванням зв'язків між об'єктивними і суб'єктивними аспектами соціально-педагогічної реальності, які створюють основу для розуміння соціально-педагогічних явищ у сукупності їх основних характеристик (соціального статусу і ролей, ціннісних характеристик та орієнтацій, особливостей поведінки, соціального досвіду і самопочуття, соціальних очікувань тощо). Тому актуальність аналізу малих груп школярів як соціально-педагогічного явища на основі

феноменологічного підходу, на наш погляд, може бути певним внеском у розвиток методології соціальної педагогіки як науки, а також розцінюється нами як можливість описати досліджуване явище як структуровану систему його феноменів і розкрити в його багатовимірності, складності та взаємообумовленості.

Розв'язанню таких завдань підпорядковується логіка даної статті, основною метою якої є виокремлення параметрів, за якими можна здійснити цілісний аналіз малих груп школярів як соціально-педагогічного феномену. Наукова новизна публікації визначається науковим підходом щодо виокремлення основних параметрів і їх змістових характеристик у вивченні соціально-педагогічних явищ.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, феноменологічний підхід у науці сприяє створенню теорії для розширення діапазону трактування тих явищ, які вона спостерігає, у їх цілісному вираженні. Першочергово він був запропонований і опрацьований представниками філософії (Ф.Брентано і Е.Гуссерль, Ж.-П.Сартр), і розвинутий практичною психологією, яка більше орієнтується не на об'єктивні факти, а на їх унікальне суб'єктивне переживання конкретно людиною [7; 4].

Поняття "феномен" — незвичайне явище — в останні десятиліття набуло значного поширення, і вживається як у наукових працях, так і на побутовому рівні відносно до явищ і процесів, які важко збагнути або трактувати однозначно. Як філософське поняття, воно означає явище, яке усвідомлюється у чуттєвому досвіді. Аристотель вживав термін «феномен» у сенсі «видимого», «примарного»; Г. В. Лейбніц називав феноменами факти, які відомі з досвіду; Дж. Берклі, Д. Юм і їх послідовники (представники позитивізму) феномени трактували як елементи досвіду та факти свідомості, які утворювали єдину реальність; І. Кант до феноменів відносив все те, що могло бути предметом можливого досвіду, а також протиставляв їх ноуменам (об'єктам інтелектуального споглядання, розумінням явищ тільки на основі інтелекту) чи «речам у собі» [7].

На наш погляд, таким непростим оціально-педагогічним явищем є малі групи школярів – вони можуть розглядатись у різних статусних вимірах (офіційному і неофіційному), структурних характеристиках (залежно від кількості членів групи), мати різні ціннісні орієнтації і різний психологічний клімат, бути сталими чи знаходитись у динаміці, утворюватись і функціонувати на основі різних мотивів-потреб, формуватись одні в середині (середовищі) інших, конфліктувати між собою

чи співіснувати, виокремлюватись нормами і правилами групової поведінки, рівнем групової свідомості і групової діяльності, особливостями групових комунікацій тощо [1; 2; 3]. Отже, малі групи школярів можуть бути об'єктом аналізу і оцінки на основі феноменологічного підходу.

В якості підстав для побудови системи класифікації феноменів малих груп школярів, на наше переконання, можуть бути використані кілька параметрів, за допомогою яких розкриваються, насамперед, особливості групової свідомості, групової діяльності і внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії. До таких параметрів можна віднести наступні феномени: огрупування мислення, ціннісно-орієнтаційної єдності, колективного самовизначення, зміщення ризику, фасилітації-інгібіції, групової поведінки, групового тиску, лідерства, міжособистісної сумісності, згуртованості, поляризації, співвіднесення колективного і особистісного, групової перспективи. Розглянемо їх у більш конкретних і змістовних характеристиках шляхом виокремлення відповідних до них показників.

Феномен огрупування мислення:

- ілюзія невразливості (уявлення членів групи про те, що разом вони здатні протистояти будь-кому і домогтися будь-чого);
- безумовна віра в домінуючий принцип поведінки групи (прийняття внутрішньогрупових норм і правил та їх обов'язкове дотримання);
- стереотипний погляд на суперників, інші групи (переконаність у своїй кращості, в тому, що інші групи і їхні члени гірші);
- надмірний оптимізм (впевненість у стабільності групи, її перевагах над іншими);
- ілюзія єдності відносно оцінок думок, які відкрито підтримуються більшістю (переконаність, що у всіх членів групи мають співпадати інтереси, цілі, бажання та позиції щодо тих чи інших принципових моментів внутрішньогрупового життя).

Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності:

- близькість чи співпадання потреб членів групи (гуртування за схожими мотивами і потребами, наприклад, щодо захисту, самореалізації у конкретній сфері інтересів, спільного проведення дозвілля тощо);
- співпадання базових цінностей і ціннісних орієнтацій;
- єдність у розумінні спільної мети існування групи;
- спрямованість групової діяльності на реалізацію спільної мети.

Феномен колективного самовизначення:

- солідарність членів групи в оцінках різних подій і явищ, окремих членів групи, інших осіб та інших груп, у виробленні або підтримці єдиної моди на зовнішній вигляд і манери спілкування;
- підпорядкування індивідуальних бажань задачами і в інтересах колективу;
- дотримання єдиної (схожих, не суперечливих) моделі поведінки;
- толерантне ставлення до членів своєї групи.

Феномен зміщення ризику:

- зниження відповідальності за ризиковані дії внаслідок недооцінки ситуацій і можливих наслідків певної поведінки чи видів діяльності й переоцінки емоційних контактів;
- підвищений рівень довіри до лідера;
- переоцінка соціальної значимості групи, її невразливості;
- престижність ризику у колективі ровесників.

Феномен соціальної фасилітації - інгібіції:

- конкурентність, змагання членів групи у різних проявах самовираження;
- перебування в ситуаціях постійного впливу, який здійснюється на дії кожного члена групи присутністю інших осіб;
- особистісна персоналізація (суттєві зміни в системі особистісних смислів і поведінкової активності) шляхом актуалізації конкретного значимого іншого;
- міжособистісний вплив у процесі спільної діяльності.

Феномен групової поведінки:

- залежність поведінки від зрозумілості цілей і можливостей їх досягнення групою;
- солідарність членів групи і рівень їх довіри до лідера та одне до одного;
- вплив ситуацій кооперації, співробітництва, конкурентності;
- рівень конфліктності і причини конфліктів, особливості способів виходу з конфліктних ситуацій.

Феномен групового тиску:

- внутрішній конфлікт між свободою і залежністю;
- нормативний (вимоги дотримання єдиних норм і правил у групі) та інформаційний (ситуативний) впливи;

- проблема впливу на особистість більшості і меншості групи (ситуації вибору);
- мобінг (психологічне насилля, цькування групою когось із її членів, бойкотування, нехтування);

Феномен лідерства:

- основу лідерства складає процес міжособистісного впливу, який розгортається між лідером (найбільш активним, впливовим членом групи) і його прихильниками;
- лідерство виявляється переважно на психологічному рівні;
- вплив лідера відображується в змінній поведінці, окремих рисах характеру, установках, мотивації та іншому членів групи;
- лідерами малих груп визнаються як особи з позитивними особистісними даними і моделями поведінки, так і з негативними.

Феномен міжособистісної сумісності:

- симпатії, дружба, любов між членами групи;
- включеність у спільні справи та інтереси;
- порозуміння в спільних захопленнях і спілкуванні;
- безконфліктне прийняття особистісних проявів інших членів групи.

Феномен згуртованості:

- наявність спільності потреб, інтересів і цінностей; спільність цілей групової діяльності і уявлень про способи діяльності; співпадання очікувань;
- задоволеність груповою діяльністю;
- сприятливий психологічний клімат групи;
- турбота про престиж групи, переконаність у її перевагах, порівняно з іншими;

Феномен співвіднесення колективного і особистісного:

- в інтеріоризації цінностей і норм групи, у дотриманні певних вимог;
- в емоційно-ціннісних ставленнях до інших членів групи і групових видів діяльності;
- у мірі усвідомлення кожного члена групи себе частиною «Ми»;
- в орієнтації на соціальні очікування інших.

Феномен групової поляризації:

- викликається афективними (бурхливими) реагуваннями

- членів групи на різні ситуації, їх емоційною імпульсивністю;
- виявляється у конфлікті позицій, соціальних ролей і соціальних статусів;
- обумовлюється процесами пошуку членами групи переконливих аргументів на підтримку однієї з наявних альтернатив, у ході дискусій.

Феномен групових конфліктів:

- боротьба за лідерські позиції і соціальні статуси у групі;
- конфлікт групових і особистісних інтересів;
- дотримання/недотримання етичних норм;
- формування конформізму як домінуючої моделі поведінки особистості у групі.

Феномен групових комунікацій:

- динамічність спілкування;
- діалогічність;
- спільність тем для спілкування, ігрової діяльності;
- особливості сленгу і стилів спілкування.

Феномен групової перспективи.

- групові домагання (виявляється у виборі єдиної групової мети, яка задовольняє всіх членів групи);
- колективна самоповага (ступінь позитивності, з якою члени групи оцінюють свою групу, позитивність взаємин членів групи);
- мотиви групової орієнтації, які впливають на рішення членів групи;
- групова активність;
- зростання міжособистісної атракції (результат позитивних установок членів групи – симпатії, емоційність).

Кожний із цих аспектів феномену малих груп школярів як цілісного явища може вивчатись і поокремо у динаміці розвитку таких малих груп з метою вчасного упередження негативних наслідків у груповій діяльності й поведінці школярів. Таку можливість має шкільний соціальний педагог. Однак, у ході діагностичної і превентивної роботи йому завжди варто дотримуватись принципової позиції щодо необхідності дотримання етичних норм, а саме:

- грубо не втручатися у сферу групового життя;
- не моралізувати, а також не нав'язувати свої еталони.

Недотримання таких вимог може викликати протидію з боку

групи чи її окремих членів і сформувані недовіру до педагога і його професійних здібностей.

У здійсненні наукового соціально-педагогічного дослідження необхідно дотримуватись позиції про те, що мала група школярів не є ізольованою - у її вивченні необхідно звертатися до аналізу більш широкого соціального контексту, а саме - шкільного середовища (класу, школи), тобто, безпосереднього оточення, в якому вона існує і діє. Це потребує також врахування і феномену соціального середовища.

Феномен соціального середовища:

- потреба пристосування до вимог більш широкого соціального середовища;
- існування суперечностей між процесами організації і дезорганізації (пов'язані з існуванням в офіційній групі кількох неофіційних груп, утворених на основі різних видів мотивації і соціальних очікувань);
- особливості і суперечності організованого і стихійного впливу соціального середовища;
- співіснування різних субкультур.

Результатом вивчення малих груп школярів на основі феноменологічного підходу може стати розширення знань та уявлень щодо особливостей їх внутрішньогрупового життя, а також забезпечення соціальних педагогів діагностичними методиками оцінки розвитку малих груп школярів, їх ціннісних орієнтацій і ставлень.

Разом з тим, вважаємо необхідним зазначити, що наукові дослідження з педагогіки доцільно вибудовувати не тільки на основі феноменологічного підходу, а й діяльнісного, адже саме в межах останнього актуалізуються та вирішуються питання і завдання з'ясування сутності поведінки, її можливих змін та процедур впливу на ці зміни (ЩО і ЯК змінювати, ЯКИМ чином?). У цьому контексті основоположними є ідеї когнітивно-афективної теорії Уолтера Мішела, теорії соціального наочіння Альберта Бандури та теорії соціального наочіння Джуліана Роттера [7].

Перспективним, на наш погляд, є використання феноменологічного підходу, зокрема запропонованих параметрів вивчення феноменів, у наукових дослідженнях не тільки щодо малих груп школярів, а й в оцінці інших видів малих груп, зокрема сім'ї, окремих невеликих підрозділів трудових

колективів та неформальних груп, які утворюються у молодіжному середовищі за місцем проживання і навчання.

Література:

1. Алексеєнко Т.Ф. Цінності малої групи школярів як соціально-педагогічний феномен / Т.Ф. Алексеєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання; редкол.: І.Д. Бех, А.Й. Сиротенко, В.М. Оржеховська та ін. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – Вип.13, кн.1. – С. 266– 274.
2. Алексеєнко Т.Ф. Мала група школярів як соціально-педагогічне явище / Т.Ф. Алексеєнко // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць / Київський міський педагогічний університет імені Б.Д.Грінченка, Інститут проблем виховання АПН України; редкол.: І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, О.Л. Кононко та ін. – К., 2009. – № 11 (спецвип., ч. 1). – С.15–19.
3. Алексеєнко Т.Ф. Мотивація й цінності групування школярів у малі групи // Соціальна педагогіка : теорія та практика. - № 2, 2010. – С. 24 – 30.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. - Режим доступа: www.ihtik.lib.ru.
5. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М Дубовская / - М., 2001. – 53 с.
6. Л.Хьелл. Теория личности. Основные положения, исследования и применение. / Л.Хьелл, Д.Зиглер / – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608 с.
7. Шкуратов И. Феномен настроения: пути к осмыслению. <http://phenomen.ru/public/journal.php?article=23>.

В статье раскрываются сущность и содержание феноменологического подхода в науке, социально-педагогического феномена малых групп школьников, основные параметры его исследования, их содержательные характеристики.

Ключевые слова: феноменологический подход, параметры феномена малой группы школьников.

In this article to inspecting essence and contents phenomenological approach in Science, sotsialno-pedagogicheskij Phenomenon small groups of pupil, the basic parameters of his research and their main characteristics.

Key words: phenomenological approach, the basic parameters Phenomenon small groups of pupil.

Т.П. Пернарівська, м. Ірпінь

МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ Й СПІЛКУВАННЯ: ЛОГІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Розглянуто сутність міжособистісних відносин, показано їх тісний взаємозв'язок зі спілкуванням, яке, виконуючи різноманітні функції, сприяє задоволенню потреби людини у взаємності, контактах з іншими на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, міжособистісні відносини, спілкування, функції спілкування.

Інтерес до проблеми міжособистісних відносин зумовлюється їх значущістю як для формування особистості, накопичення нею досвіду взаємодії з іншими людьми, так і для розвитку суспільства загалом.

За своєю природою людина є суспільною істотою, яка повсякчас постає перед необхідністю розв'язання суперечності між бажанням діяти на користь власних інтересів і прагненням здобути визнання тієї групи, до якої вона належить. У цьому плані ключової значущості набуває той факт, що особисті інтереси індивіда найкраще можуть бути задоволені іншими людьми. Потреба в позитивних переживаннях спонукає його до пошуку взаємності через встановлення контактів з оточуючими. Це, за словами У. Голдшмідта, "схоже на голод, тільки не щодо їжі, а в більш широкому сенсі. У різних випадках ця потреба може виявлятися в бажанні спілкуватися, прагненні визнання і прийняття, схвалення, поваги або влади ... Тобто, всі люди не тільки живуть у поєднуючих їх соціальних системах, а й намагаються отримати схвалення оточуючих" [17, с. 308].

Задоволенню цієї потреби, досягненню означеного схвалення найбільшою мірою сприяє залучення до міжособистісних відносин – безпосередніх контактів між людьми, що розвиваються в конкретних умовах місця і часу.

Для підтвердження чи спростування цієї думки вважали за потрібне звернутися до розгляду природи міжособистісних відносин, визначення їх сутності та особливостей прояву – питань, що набули доволі ґрунтовного висвітлення в працях науковців минулого і сучасності. Аналіз висловлених у них ідей

дасть змогу не лише краще осягнути теоретичний аспект цієї проблеми, а й виявити провідні моменти, що потребують урахування при організації прикладних досліджень.

До вивчення міжособистісних відносин з позицій психолого-педагогічних та соціальних факторів зверталися Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Мясищев. У працях О. Бодальова, В. Богословського, Я. Коломінського, Б. Ломова міжособистісні відносини розглядаються в контексті їх соціальної детермінації у тісному зв'язку з такими поняттями, як міжособистісні настановлення, орієнтації, очікування, дії тощо.

Згідно з поглядами В. Мясищева, відносини становлять “цілісну систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності”. Відносини виникають з процесу взаємодії і є одним з важливих аспектів спілкування [12, с. 80, 95].

На думку Я. Коломінського та М. Березовіна, серед усього розмаїття термінологічних відмінностей (з одного боку, “особисті”, “індивідуальні”, “емоційні” відносини, а з іншого, – “ділові”, “офіційні”, “колективні” тощо) завжди можна чітко виокремити дві основні підсистеми: відносини, які оформлені організаційно й засновані на вибірковості симпатій, – “особисті” відносини, та відносини, які виникають у зв'язку з обов'язковими, заданими видами діяльності й оформлені організаційно, – “ділові” відносини [6, с. 22].

Отже, ділові відносини виникають унаслідок обов'язкових, заданих ззовні видів діяльності, які пов'язують людей як виконавців певних функцій. Особисті відносини – це емоційні контакти, що базуються на вибірковості симпатій учасників взаємодії. Ділові й особисті відносини перебувають у тісному взаємозв'язку, однак перші з них є визначальними, оскільки будь-яка група створюється для досягнення суспільно значущої мети і вирішення суспільно значущих завдань, що відбуваються в процесі спільної діяльності. Особисті відносини є наслідком емоційного благополуччя членів групи, характеристикою притаманного їй емоційного клімату. Симптомами руйнування особистих відносин вважаються “відсутність взаємності, низька задоволеність у відносинах з членами ... колективу, який у цьому випадку втрачає свою референтність” [6, с. 45].

Тому не можемо не погодитися з Г. Какун, яка відзначає, що в особистих відносинах між людьми завжди має зберігатися

можливість взаємності. Іншими словами, “міжособистісні відносини є специфічним видом ставлення людини до людини, в якому наявна можливість безпосереднього (або опосередкованого), одночасного або віддаленого в часі особистого ставлення [4, с. 37].

Грунтуючись на такому підході до визначення сутності цього поняття, російська дослідниця пропонує перелік ознак взаємодії, за якими, на її думку, варто детермінувати міжособистісні відносини.

1. За характером взаємодії: неофіційні – спрямовуються системою емоційно опосередкованих зв'язків, взаємних симпатій та антипатій, дружбою, довірою.
2. За формою взаємодії: здійснення практичної спільної діяльності, розв'язання мислинневих задач, ухвалення рішень, реалізація комунікативних функцій.
3. За валентністю: позитивні, індіферентні, негативні відносини [4, с. 427].

Звідси цілком правомірною уявляється думка про те, що міжособистісні відносини формуються і проявляються у процесі спілкування, яке виконує функцію соціальної регуляції поведінки. Тому при вивченні сутності міжособистісних відносин необхідно враховувати положення щодо їх взаємозв'язку зі спілкуванням.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам спілкування, засвідчує, що доволі часто дослідники (Я. Коломінський, В. Мясіщев, А. Мудрик, М. Обозов, О. Шорохова та ін.) звертаються до розкриття його багатогранності, багаторівневості і поліфункціональності саме з позицій міжособистісних відносин. Це зумовлено тією роллю, яке спілкування відіграє у вибудові та розвитку міжособистісних відносин, визначення їх форми, характеру, валентності.

Як обмін духовними цінностями, який відбувається у формі діалогу людини, її взаємодії з оточуючими, тлумачить спілкування А. Мудрик [11, с. 213].

На думку Б. Ломова, спілкування – це “самостійна і специфічна форма активності суб'єкта”, результатом якої є “не лише перетворений предмет, а й відносини з іншою людиною, з іншими людьми” [9, с. 45]. Специфічною ознакою спілкування названо взаємодію, для якої необхідно не менше двох осіб, кожна з яких обов'язково має бути суб'єктом. У суб'єкт-суб'єктних відносинах, вважає Б. Ломов, розкриваються “не просто дії того чи іншого суб'єкта або впливи одного суб'єкта на іншого, а сам

процес їхньої взаємодії, співдія (або протидія), згода (або суперечність), співпереживання й т. ін.” [9, с. 49]. Способи взаємодії залежать від цілей, які переслідують учасники спілкування, особливостей його організації, емоційного настрою партнерів, рівня їхньої культури.

Загалом Б. Ломов розрізняє у спілкуванні три функції: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну, кожна з яких характеризується певними ознаками, що безпосередньо впливають на зміст міжособистісних відносин, а саме:

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передачі й прийому інформації. Її реалізація має кілька рівнів: на першому рівні здійснюється вирівнювання відмінностей у вихідній інформованості людей, які вступають у психологічний контакт; другий рівень передбачає передачу інформації й ухвалення рішень; третій рівень пов’язаний з прагненням людини зрозуміти інших.

Регулятивно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки (завдяки спілкуванню людина, здійснює регуляцію не лише власної поведінки, а й поведінки інших людей, реагує на їхні дії, тобто відбувається процес взаємного налагодження дій).

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини, в якій проявляється ставлення індивіда до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

Крім окреслення природи й основних функцій спілкування, Б. Ломов запропонував його класифікацію, в якій виділив три рівні.

Макрорівень: спілкування інтерпретується як складна мережа взаємозв’язків індивіда з іншими людьми і соціальними групами, важливий аспект життя людини (акцентується на аналізі психічного розвитку індивіда).

Мезарівень: спілкування розглядається як сукупність цілеспрямованих, логічно завершених контактів або ситуацій взаємодії, які змінюються, і в яких люди опиняються в процесі своєї життєдіяльності (акцентується на змістових компонентах ситуацій спілкування – “у зв’язку з чим”, “з якою метою”).

Мікрорівень: увага акцентується на аналізі елементарних одиниць спілкування як взаємодії поведінкових актів (взаємодія охоплює дію одного партнера і протидію іншого) [10, с. 117-118].

Отже, у запропонованому підході до визначення сутності спілкування чітко простежується його логічний взаємозв’язок з

міжособистісними відносинами: їх характер і способи репрезентації значною мірою детермінуються змістовим наповненням виконуваних ним функцій та рівнями прояву, кожний з яких обов'язково містить той чи інший вид міжособистісних контактів, взаємних дій, взаємно спрямованих моделей поведінки.

Аналогічної позиції дотримується і група авторів (В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Погольша), які інтерпретують спілкування як “здійснювану за допомогою засобів вербального і невербального впливу взаємодію між декількома людьми, внаслідок якої виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування” [7, с. 66]. Це взаємодія двох і більше людей, що передбачає обмін інформацією пізнавального або афективно-ціннісного характеру. Зазвичай, спілкування, включене в практичну взаємодію людей, забезпечує планування, здійснення і контроль їхньої діяльності. Разом з тим, спілкування задовольняє особливу потребу людини – потребу в контактах з іншими людьми.

Процес спілкування вважається ефективним, якщо в ньому гармонійно поєднуються два взаємопов'язані фактори: зовнішній (поведінковий, операційно-технічний) і внутрішній (ціннісні орієнтації індивідів). Зовнішній фактор набуває прояву в комунікативних діях учасників спілкування, у виборі способу, форми, стратегії спілкування, в мовленнєвій активності, інтенсивності дій, адекватності поведінки тощо. Внутрішній фактор відтворює суб'єктивне сприйняття ситуації взаємодії, яке виражається за допомогою вербальних і невербальних сигналів.

Враховуючи той факт, що спілкування – багатоплановий процес, дослідники виокремлюють у його структурі три взаємопов'язані складові: комунікативну, інтерактивну і перцептивну [14, с. 154]. Відповідно до цієї аналітичної моделі, яка набула доволі широкого визнання, структура будь-якого акту спілкування містить перцептивний, комунікативний та інтерактивний компоненти й спрямована, по суті, на конкретизацію предметної галузі спілкування відповідно до функціонально різноманітних процесів, що відбуваються в його межах.

Щодо функціонального наповнення кожного з цих компонентів, воно може бути схарактеризоване таким чином: комунікативний компонент спілкування полягає в обміні

інформацією між людьми – інформаційна функція; інтерактивний компонент – в організації взаємодії між людьми (узгодження дій, вплив на настрій, поведінку, переконання співрозмовника) – регулятивна функція; перцептивний компонент спілкування передбачає сприйняття партнерами один одного й установлення завдяки цьому взаєморозуміння, досягнення взаємоприйняття – комунікативна функція взаєморозуміння [11].

Визначаючи спілкування як “найбільш широку категорію для позначення всіх видів контактів людей, насамперед тих, що пов’язані з міжособистісними відносинами” [7, с. 54], Н. Куніцина поділяє міжособистісне спілкування на контактне й опосередковане. Прикладом опосередкованого спілкування є масова комунікація, тобто “така форма спілкування, за якої майже відсутній особистий контакт, безпосередня взаємодія людей, постійний та об’єктивний зворотний зв’язок, але зберігаються такі елементи особистого спілкування, як співпереживання, співучасть та ін.” [8, с. 271]. Контактне спілкування передбачає безпосереднє спілкування індивідів і розглядається як певний рівень досягнутого розуміння, згоди, міри психологічної близькості. На відміну від опосередкованого спілкування, контактне (безпосереднє) спілкування “характеризується активним зворотним зв’язком, який збагачений контекстом, ситуацією спілкування й обслуговується широким спектром вербальних і невербальних засобів, ... використовує механізм рефлексії” [8, с. 278].

Виокремлюючи спілкування як один з видів діяльності, Б. Ананьєв відзначає, що його провідною характеристикою є те, що завдяки йому індивід вибудовує свої відносини з іншими людьми. Звідси робиться висновок про те, що “поведінка людини виступає не лише як складний комплекс видів її соціальних діяльностей, за допомогою яких опредмечується навколишня природа, а й як спілкування, практична взаємодія з людьми в різних соціальних структурах” [1, с. 24].

Дотримуючись погляду на призначення спілкування як багатофункціонального феномену, Б. Ананьєв до основних його функцій залічує: пізнання учасниками спілкування один одного, формування між ними міжособистісних відносин і функцію регуляції вчинків і поведінки [2, с. 41].

Відомий підхід, відповідно до якого увага акцентується на важливості спілкування для реалізації практичної взаємодії, яка

набуває втілення в ігровій, навчальній чи трудовій діяльності, тобто спілкування постає як одна з провідних умов успішності інших видів діяльності, супроводжує їх. Оскільки у процесі спілкування проявляються, розвиваються і формуються міжособистісні відносини, можна припустити, що форми організації спільної діяльності можуть справити суттєвий вплив на взаємовідносини її учасників. Як справедливо стверджує Ю. Ханін, “якщо людську діяльність розділити на три основні види: ігрову, навчальну і трудову, комунікативна діяльність обслуговуватиме всі ці види. Вона починається до основних видів діяльності, активно відбувається в процесі їх реалізації, пронизує їх і продовжується після завершення основних видів діяльності” [15, с. 84].

З погляду завдань, які покладаються на спілкування, підходить до класифікації його видів А. Панфілова. Загалом дослідниця виокремлює сім таких видів.

1. Інформаційно-комунікативне (спілкування розглядається як вид особистісної комунікації, в процесі якої відбувається обмін інформацією).
2. Інтерактивне (спілкування розглядається як взаємодія індивідів у процесі кооперації).
3. Гносеологічне (людина постає як суб'єкт та об'єкт соціального пізнання).
4. Аксіологічне (інтерпретація спілкування як процесу обміну цінностями).
5. Нормативне (виокремлення місця і ролі спілкування в процесі нормативного регулювання поведінки індивідів, а також процес передачі і закріплення норм у побутовій свідомості, реального функціонування стереотипів поведінки).
6. Семіотичне (спілкування постає, з одного боку, як специфічна знакова система та як посередник функціонування різних знакових систем, з іншого).
7. Соціально-практичне (спілкування забезпечує обмін результатами діяльності, здібностями, вміннями і навичками) [12, с. 215].

У контексті заявленої нами проблеми заслуговує на увагу позиція В. Якуніна, який, ґрунтуючись на аналізі різних класифікацій основних функцій спілкування, доводить, що,

незважаючи на наявні в них відмінності, можна виокремити й спільні для всіх групи функцій. До таких груп науковець залічує:

- когнітивну, яка пов'язана з взаємним обміном інформацією та пізнанням людьми одне одного;
- афективну, спрямовану на формування міжособистісних відносин;
- регулятивну, що полягає в регуляції, керуванні кожним з учасників спілкування власної поведінки і поведінки інших, а також в організації спільної діяльності [15, с. 95].

Отже, спілкування і міжособистісні відносини нерозривно пов'язані між собою. Міжособистісні відносини виникають і розвиваються у процесі спілкування, яке становить не лише інформаційну і предметну взаємодію, а й супроводжується обміном емоційними станами, внаслідок чого виникає емоційний контакт, задовольняється потреба в спілкуванні, у взаємності. Завдяки спілкуванню, відносини набувають цілеспрямованості й узгодженості, дають змогу здійснити так званий ціннісний обмін, збагачуючи ціннісну сферу кожного з партнерів. Іншими словами, можна твердити, що, з одного боку, спілкування є фактором становлення і розвитку міжособистісних відносин, а, з іншого, – засобом регулювання цих процесів, контролю за успішністю їх перебігу.

Література:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 263 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
3. Бодалев А. А. Межличностное восприятие и понимание / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1983. – 139 с.
4. Какун А. В. Формирование культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анна Владимировна Какун. – М., 2005. – 174 с.
5. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 28-49.
6. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологи / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение / Куницына В. Н., Казарникова Н. В., Погольша В. М. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. (Серия "Учебник нового века").

8. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Валентина Николаевна Куницына. – Санкт-Петербург, 1991. – 358 с.
9. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1975. – 136 с.
10. Ломов Б. Ф. Психологические процессы и общение / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1975. – 151 с.
11. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 126 с.
12. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 125 с.
13. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. – Спб. : Знание, 2001. – 494 с.
14. Прикладная социальная психология / [под ред. А. Н. Сухова и А. А. Деркача]. – М. : Наука, 1988. – 688 с.
15. Ханин Ю. Л. Психология общения в совместной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Юрий Леонидович Ханин. – Л., 1986. – 225 с.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – Спб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 638 с.
17. Goldschmidt W. Emotions in Perspective of Human Evolution // Expressions of the Emotions of Man / Ed. P.Knapp. – New York: International Universities Press, 1963. – P. 301-315.

Рассмотрена сущность межличностных отношений, показана их тесная взаимосвязь с общением, которое, выполняя различные функции, способствует удовлетворению потребности человека во взаимности, контактах с другими на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, межличностные отношения, общение, функции общения.

Essence of interpersonality relations is considered, their close intercommunication with intercourse, which, executing various functions, satisfied necessity of man in reciprocity, contacts with others on principles of subject-subjective co-operation is shown.

Key words: co-operation, relations of interpersonalities, intercourses, functions of intercourse.

УДК 37. 041: 374.1: 62

О.П. Липецький, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються підходи науковців до визначення сутності поняття “пізнавальна самостійність”, подається характеристика її структурних компонентів, основних способів розвитку.

Ключові слова: *пізнавальна задача, пізнавальна самостійність, самостійна діяльність, самостійна робота.*

Сучасний глобалізований світ позначений швидкою зміною звичних зразків поведінки, способу життя, що потребує від людини нової “техніки існування”, яка забезпечувала б її успішну адаптацію до реалій соціальної дійсності, давала змогу планувати і здійснювати свою діяльність на засадах самопізнання, самоорганізації, самоствердження. Це зумовлює необхідність виховання особистості, здатної діяти самостійно, усвідомлено робити вибір і нести відповідальність за його наслідки, генерувати ідеї, нестандартно мислити, не тільки інтеріоризувати готові знання чи готові зразки розумових і практичних дій, а й створювати свої, індивідуальні, такі, що виявляються в самостійному вирішенні теоретичних і практичних завдань. Як наслідок, актуалізується необхідність посилення уваги до питань, пов'язаних із самостійною пізнавальною діяльністю зростаючої особистості.

Питання виховання самостійності учнів в освітньому процесі привертало увагу Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, Й. Песталоцці, К. Ушинського.

Теоретичні аспекти формування пізнавальної самостійності школярів набули висвітлення в працях Л. Арістової, М. Данилова, Б. Єсіпова, П. Підкасистого, І. Якиманської та ін., які звертаються до вивчення соціально-психологічної значущості активності й самостійності школярів у процесі навчання, розробляють дидактичні засоби організації їх самостійної діяльності.

Вивченню шляхів, методів, способів, рівнів та внутрішніх умов формування пізнавальної самостійності присвячено наукові розвідки Д. Богоявленського, Л. Вяткіна, Б. Єсіпова, І. Лернера, В. Макарова та ін.

Дослідження Е. Голанта, Н. Дайрі, П. Підкасистого, Н. Половникової, О. Нельсона містять розробки особливостей організації самостійної діяльності як засобу розвитку пізнавальної самостійності особистості.

Однак, незважаючи на вагомість численних досліджень проблеми пізнавальної самостійності дітей шкільного віку, вона залишається відкритою для наукового пошуку й вивчення можливостей її подальшого розвитку.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до розкриття сутності поняття “пізнавальна самостійність”.

У розумінні сутності пізнавальної самостійності можна простежити кілька підходів. Найбільш відомими з-поміж них є ті, в яких ця категорія розглядається з позиції діяльності або з позиції психологічних властивостей індивіда.

Вагомий внесок у визначення методичних засад пізнавальної самостійності зробив І. Лернер, який тлумачить її як “сформоване в учнів прагнення і вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого творчого пошуку”. За такого підходу увага акцентується на діяльності, а не на самій особистості. Основною формою реалізації цієї діяльності названо залучення школярів до вирішення пізнавальних задач, які містять проблему, самостійне розв’язання якої “приводить учнів до нових для них знань і способів вирішення. ... Пізнавальні задачі слугують не лише формою прояву пізнавальної самостійності, а й ... педагогічним засобом її формування” [3, с. 35]. Самостійність передбачає, що дитина сама здатна організовувати свою діяльність відповідно до поставленого завдання. Звідси робиться висновок, що пізнавальна самостійність характеризується творчим початком, готовністю до пошукової діяльності.

Грунтуючись на такому розумінні сутності пізнавальної самостійності, І. Лернер вирізняє вміння, сформованість яких свідчить про певний рівень її сформованості.

1. Уміння самостійно й доказово робити один чи декілька безпосередніх висновків з однієї умови задачі.
2. Уміння доходити до кількох паралельних та ізолюваних один від одного безпосередніх висновків на основі кількох даних умов.
3. Уміння робити один або декілька опосередкованих висновків з однієї або кількох даних умов (усі висновки ізолювані один від одного).

4. Уміння робити опосередковані висновки на основі виявлення зв'язку між різними даними умови [2, с. 29].

Психолого-дидактичний підхід до визначення сутності пізнавальної самостійності запропонувала Н. Половникова, надаючи перевагу особистісним якостям індивіда й процесуальному аспекту його діяльності. У цьому випадку під пізнавальною самостійністю розуміється “готовність (здатність і прагнення) своїми силами проводити цілеспрямовану пізнавальну діяльність”. Здатність базується на наявних знаннях і володінні методами здійснення діяльності. Опорні знання складають змістовий аспект пізнавальної самостійності, а методи пізнавальної діяльності – її технічний або процесуальний аспект”. Прагнення до пізнавальної діяльності детермінується наявністю внутрішніх спонук – відповідних мотивів, які “становлять спонукальний аспект пізнавальної самостійності” [9, с. 45].

Аналогічної думки дотримується Ю. Мізіна, розглядаючи пізнавальну самостійність як здатність і готовність особистості до самостійного вдосконалення знань, умінь, навичок, до самостійного пошуку нового. На її переконання, пізнавальна самостійність виявляється в умінні самостійно за допомогою різних способів здобувати нові знання, використовувати їх у своїй подальшій навчальній і практичній діяльності, у виробленні самостійних оцінних суджень, наявності пізнавальних інтересів та здатності їх задовольняти [4].

Згідно з позицією С. Рубінштейна, інтерес – це “тенденція особистості, що полягає в спрямованості або зосередженості її помислів на певному предметі. ... Інтерес – мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості” [12, с. 631].

У науковій літературі відомі й інші тлумачення інтересу. Наприклад: єдність прояву внутрішньої сутності суб'єкта й відображення об'єктивного світу, сукупність матеріальних і духовних цінностей людської культури у свідомості суб'єкта (А. Здравомислов); прояв спрямованості особистості (М. Добринін); специфічне ставлення особистості до об'єкта, зумовлене його життєвою значущістю та емоційною привабливістю (О. Ковальов); ставлення до предмету, яке створює тенденцію надання йому домінуючої уваги (Б. Теплов); активне пізнавальне ставлення людини до світу (В. Мясищев).

На думку М. Кухарева, пізнавальний інтерес проявляється як вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти та явища навколишнього світу, як прагнення, потреба особистості займатися певною галуззю явищ, процесів, діяльності та як спонукач (мотив) активності особистості (діяльність набуває привабливості), як стимул до дії, подолання труднощів і як почуття задоволення, радості [1, с. 4].

На думку П. Підкасистого, будь-яка діяльність може бути представлена як система, що містить такі компоненти, як: 1) змістовий (знання, виражені в поняттях або образах сприйняття та уявлень); 2) оперативний (різні дії, оперування вміннями, прийомами як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій); 3) результативний (нові знання, способи розв'язання, новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здібності та якості особистості [6, с. 108]. Провідною ознакою самостійної діяльності науковець вважає те, що мета діяльності містить водночас і функцію управління цієї діяльністю.

Визначивши пізнавальну самостійність як засіб навчання, за допомогою якого вчитель залучає учнів до самостійної пізнавальної і практичної діяльності, цілеспрямовано організовує і керує цієї діяльністю з урахуванням різних рівнів пізнання учнів, П. Підкасистий обґрунтував класифікації типів і систематизації самостійної роботи школярів у навчанні за двома провідними ознаками: 1) за рівнем системи підпорядкованих понять, які покладаються в основу того чи іншого типу самостійної роботи; 2) за характером пізнавальних процесів у діяльності учня під час роботи з тими чи іншими поняттями. Це дало йому змогу виокремити чотири типи самостійної роботи: 1) самостійна робота за зразком; 2) реконструктивна самостійна робота; 3) варіативні самостійні роботи на застосування споріднених узагальнено-теоретичних понять науки; 4) творчі самостійні роботи й описати їх дидактичні характеристики.

П. Підкасистий вважає, що самостійна робота – не є ані формою організації навчальних занять, ані методом навчання. Він пропонує розглядати її як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, спосіб її логічної і психологічної організації, який в кожній конкретній ситуації засвоєння навчального матеріалу відповідає поставленій дидактичній меті і завданню, а саме:

- формує в учня на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг та рівень знань, умінь і навичок

- для розв'язання певного класу пізнавальних задач і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів мислинневої діяльності;
- виробляє в учнів психологічне настановлення на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової інформації під час вирішення нових пізнавальних задач;
 - є важливим засобом педагогічного керівництва самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання [6].

За умови розгляду пізнавальної самостійної діяльності як процесу, П. Підкасистий пропонує вирізняти в ньому такі складові: виокремлення учнем пізнавальної задачі, загальної і часткових (уміння вибрати в структурі навчальної ситуації мету, побачити задачу); добір, визначення і застосування адекватних способів дій, спрямованих на вирішення задачі (вміння вибирати шляхи і засоби для її вирішення); виконання операцій контролю (стеження) за тим, чи вирішується поставлена задача знайденими і реалізованими способами (вміння застосовувати засвоєні знання й навички в процесі практичного вирішення задачі).

До обов'язкових елементів структури самостійної діяльності школяра П. Підкасистий залічує: визначення мети діяльності (цілевизначення і ціле покладання); визначення предмету діяльності і добір засобів діяльності. Звідси основними критеріями самостійної пізнавальної діяльності названо: 1) зміст пізнавального акту як безпосередньої мети пізнавальних дій; 2) співвіднесення змісту та мотиву пізнавальної діяльності, яка виконується.

Заслужовує на увагу думку дослідника про те, що пізнавальна самостійна діяльність може реалізовувати в двох напрямках. Перший з них пов'язаний з привласненням індивідом готових знань, готових зразків розумових і практичних дій для розв'язання поставлених задач. Другий напрям передбачає створення свого, індивідуального, такого, що виявляється в самостійному вирішенні теоретичних і практичних завдань [6, с. 152].

Отже, у контексті діяльнісного підходу самостійна робота передбачає не просто самостійну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння готових знань за готовими алгоритмами, що передбачає відсутність безпосередньої допомоги і контролю з

боку вчителя, а становить цілісну взаємопов'язану систему діяльності вчителя та учня як суб'єктів освітнього процесу, мета якого полягає в мотивуванні й залученні учня до самостійної пізнавальної діяльності та створення умов для розвитку й формування в нього таких якостей і вмінь, як здатність до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю які в подальшому дадуть йому змогу самостійно щось вивчати, оволодівати новими видами діяльності.

Т. Шамова вважає пізнавальну самостійність однією з інтегративних якостей особистості, яка пов'язана з "вихованням позитивних мотивів до навчання, формуванням системи знань і способів діяльності щодо їх застосування і набуття нових, а також з напругою вольових зусиль" [14, с. 69]. Наголошуючи на тому, що ця якість характеризує прагнення й уміння особистості без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, вирішувати пізнавальні задачі, дослідниця виокремлює в її структурі три найбільш суттєві компоненти: мотиваційний, змістово-операційний і вольовий, підкреслюючи їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Отже, у запропонованому Т. Шамовою підході простежується безпосередній зв'язок прояву самостійності у пізнавальній діяльності з її мотивацією. Під мотивом розуміється усвідомлена спонuka, яка визначає і зумовлює цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність. Мотив діяльності, своєю чергою, зумовлений пізнавальною потребою і пов'язаний з пізнавальним інтересом.

Змістово-операційний компонент пізнавальної самостійності, за Т. Шамовою, охоплює володіння системою провідних знань і способів навчання. Водночас наголошується, що сформоване стійке прагнення до поповнення знань й оволодіння новими способами діяльності можливе лише за умови володіння певною системою провідних знань і вмінь самостійно їх здобувати.

Мотиваційний і змістово-операційний компоненти пізнавальної самостійності тісно пов'язані з вольовими процесами. Звідси актуалізується вольовий компонент, який поряд з прагненням досягти заданої мети передбачає докладання особистістю певних вольових зусиль.

Подавши таку структуру пізнавальної самостійності, Т. Шамова виділяє три рівня її сформованості: репродуктивний,

частково-пошуковий і дослідницький, кожний з яких характеризується певним вираженням названих компонентів [14, с. 41].

Як систему внутрішніх утворень та їх зовнішнього прояву (практичних дій із самоосвіти) розглядає пізнавальну самостійність В. Пустовойтов. Однією з провідних її ознак він вважає підпорядкованість усіх дій учня вирішенню перспективної, значущої для нього задачі, спрямованість усієї діяльності на досягнення поставленої мети [10]. Пізнавальна самостійність, на його переконання, пов'язана із саморозвитком особистості, спрямованим на ствердження індивіда в суспільстві. Соціальний аспект цього феномену, вважає В. Пустовойтов, найбільшою мірою проявляється в мотивації саморозвитку й виборі змісту того, що вивчається.

На основі такого підходу автор доходить висновку, що пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка включає єдину систему спрямованості, здібностей і вмінь індивіда своїми силами здійснювати пізнавальну діяльність, зокрема, самостійно оволодівати загально навчальними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками з метою вирішення задач, які є значущими для нього як для члена суспільства. Рівень знань, який склався на певний момент, становить змістовий аспект пізнавальної самостійності; набір умінь самостійно оволодівати знаннями виражає її процесуальний (операційний) компонент; прагнення проявляються через детерміноване мотивами бажання навчатися (самовдосконалюватися) і спрямовуються на досягнення деякої соціально зумовленої мети; здібності характеризують природні задатки. Всі компоненти взаємопов'язані й взаємозумовлені.

Отже, можна твердити, що пізнавальна самостійність як якість особистості проявляється в самостійній пізнавальній діяльності. У науковій літературі набули доволі ґрунтовного висвітлення практичні психолого-педагогічні прийоми розвитку пізнавальної активності й самостійності. Усі вони формуються навколо усвідомлення особистістю невідповідності між своїми внутрішніми можливостями та об'єктивною необхідністю пізнання. В основі прийомів розвитку пізнавальної активності і самостійності – активна самостійна пізнавальна діяльність учнів [7, с. 97]. Активізація цієї діяльності є ключовим фактором розвитку пізнавальної самостійності, найважливішою умовою

реалізації поставлених цілей, джерелом і способом саморозвитку особистості [13, с. 141, 165]. Тобто, розвиток пізнавальної самостійності – це насамперед активізація самостійної пізнавальної діяльності.

Поряд з визначенням сутності пізнавальної самостійності, виокремленням структурних компонентів цієї особистісної якості, дослідники звертаються до виявлення її джерел. Такими найчастіше вважаються:

- природні задатки (насамперед анатомо-фізіологічні особливості центральної нервової системи;
- пізнавальні потреби (з ними пов'язана продуктивна творча пізнавальна активність особистості [11, с. 57]);
- потреба в самоосвіті, яка містить наступні потреби: в інформації (необхідна для орієнтування людини в навколишньому середовищі), в оволодінні вміннями, навичками, способами, засобами і прийомами пізнавальної діяльності, в умінні передбачати результати своєї діяльності, в позитивних емоціях [8, с. 285-186];
- соціальні потреби (в тому числі потреба в досягненні й потреба в пошуковій активності) [5, с. 15-16]).

Таким чином, пізнавальна самостійність зумовлена як психологічними факторами, так і практичною підготовкою. Психологічна основа пізнавальної самостійності містить цілі, мотиви, нахили, інтереси, силу волі особистості, здібності, досвід емоційно-вольового ставлення до пізнавальної діяльності та ін., детерміновані природними задатками, соціальними і пізнавальними потребами.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що серед науковців не існує однозначного розуміння сутності пізнавальної самостійності. Водночас за всієї багатоманітності підходів до цього питання, більшість авторів виокремлює структурні компоненти пізнавальної самостійності, пов'язані зі знаннями, мотивами, вольовими властивостями, операційними вміннями.

Наголошується на тісному взаємозв'язку пізнавальної самостійності та самостійній пізнавальній діяльності. Остання, будучи основним засобом реалізації пізнавальної самостійності, передбачає вирішення індивідом пізнавальних задач, які сприяють оволодінню новими знаннями і способами дій.

Розвиток пізнавальної самостійності можливий завдяки залучення індивіда до активної самостійної пізнавальної діяльності.

Багатоманітність педагогічних прийомів розвитку пізнавальної самостійності свідчить про складність цього феномену й незавершеність дослідження впливу різних факторів на її розвиток, що актуалізує можливість розробки нових і вдосконалення наявних шляхів і засобів формування цієї особистісної якості.

Література:

1. Кухарев Н.В. Формирование познавательных интересов учащихся / Кухарев Н. В., Гусева Г. Г., Шороп А. В. – Гомель : ГОСПО БССР, 1983. – 43 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / И. Я. Лернер. – М., 1971. – 34 с.
3. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер. // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – №4. – С. 34-39.
4. Мизина Ю.И. Творческие работы учащихся как средство развития их познавательной самостоятельности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Ю. И. Мизина. – М., 1977. – 37 с.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: кн. для классных руководителей / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 326 с.
7. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
8. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М.: Пед. общество России, 1999. – 354 с.
9. Половникова Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 45-61.
10. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов (на материале математики и информатики) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пустовойтов В. Н. – Брянск, 2002. – 205 с.
11. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
13. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Пед. общество России, 1999. – 416 с.
14. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

В статье рассматриваются подходы ученых к определению сущности понятия “познавательная самостоятельность”, представлена характеристика ее структурных компонентов, основные способы развития.

Ключевые слова: познавательная задача, познавательная самостоятельность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа.

In the article the approaches of researches to determination the essence of concept “cognitive independence” are examined, description of its structural components, basic methods of development are given.

Key words: cognitive task, cognitive independence, independent activity, independent work

УДК 37.013

Т.В. Потапчук, м. Рівне

ІДЕНТИЧНІСТЬ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття “ідентичність”, представлено положення вихідних наукових позицій, що конкретизують зміст даного поняття.

Ключові слова: ідентичність, індивідуальні особливості ідентичності.

В наш час великого значення набуває характер і динаміка тих особистісних конструктів, професійних умінь і навичок, з якими молодь увійде у самостійне доросле життя, а також чи будуть ці професійні утворення сприяти її успішній адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, якими наповнений життєвий світ. Особливого значення набуває дослідження ідентичності у дорослих людей в період професійного навчання, у студентської молоді, оскільки для неї характерно загострення проблеми, що виявляється в індивідуальних, соціально-особистісних виборах, ідентифікації, самовизначенні та в інших феноменах.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття “ідентичність” з різних наукових позицій.

Термін “ідентичність” походить від пізньолатинського слова (IV ст. н.е.) “identitas” – “тотожність”, яке в свою чергу виникло як похідне від займенника *idem, eadem* – “той самий”, тобто “тотожність” можна вважати доречним варіантом перекладу [7]. Але навіть з урахуванням численних теоретичних та практичних робіт можна констатувати термінологічну невизначеність цього терміну.

Тому для побудови несуперечливої теоретичної бази ми проаналізуємо різноманітні визначення поняття “ідентичності”, що безпосередньо стосуються нашого дослідження.

В англійській мові слово *identity* має два значення: перше – це “тотожність”, а друге – “особистість”, “індивідуальність”. У вітчизняній літературі воно використовується в першому значенні в етнографії, соціології, соціальній психології. Насамперед відзначимо, що ідентичність слід чітко і послідовно застосовувати до випадків співвіднесення та ототожнення. Відповідно до визначення Тернера, “ідентичність – усвідомлене самовизначення соціального суб’єкта” [18].

Проблема ідентичності посідає досить вагоме місце у наукових розробках як вітчизняних учених, таких як Н.В.Антонова, Т.М.Буякас, А.М.Васильченко, О.М.Винославська, П.І.Гнатенко, О.А.Донченко, В.Л. Зливков, О.М. Ічанська, І.С.Кон, К.В.Коростеліна, С.Д.Максименко, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.М.Павленко, С.Р.Пантілеєв, Н.І.Пилат, В.Г.Романова, В.В.Столін, Т.М.Титаренко і ін., та зарубіжних вчених – G.R.Adams, L.Berkowitz, M.D.Berzonsky, G.M.Breakwell, E. Erikson, R.Fisher, H. Grotevan, M. Jarymowicz, J. Marcia, G. Mead, H.Tajfel, J.C.Turner, A.S.Waterman, P.Weireich.

Термін “ідентичність” було вперше впроваджено Еріком Еріксоном та Ірвіном Гоффманом. За Еріксоном, становлення особистості, спроможної повноцінно функціонувати в суспільстві, відбувається упродовж усього життя людини під визначальним впливом безпосереднього соціального оточення та культурного середовища. При цьому визначальними етапами формування особистості є дитинство та юнацтво. Саме впродовж юнацтва (п’ята стадія у восьми стадійній схемі життєвого циклу людини) формується особистісна ідентичність (“его-ідентичність”), яка є результатом процесу інтеграції усіх попередньо напрацьованих уявлень про себе в одне ціле, що є “усвідомленням як минулого, так і майбутнього, яке логічно з нього витікає” [12, с. 227].

В 60-х роках XX ст. завдяки працям Е.Еріксона (“Childhood and Society” (1950), “Identity: Youth and Crisis” (1956) “Identity and the Life Cycle” (1959), відбулося широке розповсюдження терміну “ідентичність”, його включення в обіг соціальних наук.

Е.Еріксон розкрив діалектику індивідуального і соціального в природі ідентичності, продемонстрував “чому ця проблема така всеоб’ємна і одночасно нечітко окреслена. Адже ми маємо справу з процесом, локалізованим в “ядрі індивідуальності, але рівнозначно – суспільної культури, з процесом, який в дійсності встановлює ідентичність двох ідентичностей” [13, с. 27].

Частота звертання гуманітарних наук до терміна “ідентичність” дозволяє говорити про формування метадисциплінарного напрямку, у просторі якого феномени культури, політики, психології, історії, мистецтва, мовознавства послідовно апелюють до самототожності індивіда. Велика кількість підходів і напрямків уже включили у свій інструментарій поняття “ідентичність”, описуючи й означаючи ним певний внутрішній стан цілісності і дійсності індивіда – ідентичність

досягла рівня універсального означення, котрим описується все, що тривожить, і що неможливо розповісти, описати, висловити [5, с. 72].

Опис поняття ідентичності знаходимо в працях W. Jeams (1890), де вчений доводить, що ідентичність є тією особистісною основою, завдяки якій людина зберігає самоповагу і цілісність власного Я.

Е.Фромм уперше звертається до дослідження проблеми ідентичності у праці “Втеча від свободи”. На думку автора, ідентичність з’являється в процесі розвитку і означає почуття приналежності до цілісної структури. Також ідентичність допомагає людині усвідомити основну потребу – знайти свою соціальну нішу й уникнути найбільшого страждання – всеохоплюючої самотності та сумнівів [10]. Він аналізував діалектичний взаємозв’язок індивідуального і загального в людській природі. На відміну від своїх попередників він робив акцент на внутрішньому потенціалі людини, що дозволяє знайти себе в сучасному світі. “Мати ідентичність – бути, а не мати. Коли людина надає перевагу бути, а не мати, вона не відчуває тривоги і невпевненості, які породжуються страхом втратити те, що маєш. Якщо Я – це те, що я є, а не те, що я маю, ніхто не в силах мені загрожувати, позбавляти мене відчуття ідентичності” [11].

У З.Фрейда термін “ідентичність” зустрічається в його знаменній тезі (“woEs war, sollIchwarden”) “де було Воно, має стати Я”. Для З.Фрейда ідентичність – це власний, внутрішній світ, емоційні сили людини. Любити й працювати – проста формула успішної ідентичності. Ідентичність виступає первиннішою в порівнянні з ідентифікацією. Ідентифікація нівелює, цивілізує, а ідентичність рятує [9].

Для М.Джеймса ідентичність – суб’єктивне відчуття тотожності собі, супротив “его” стосовно зовнішнього світу. На його думку, життя повинно будуватися в активності, спогляданні й стражданні. Здебільшого М.Джеймс використовував термін “характер”, а не ідентичність” [1, с. 177-209].

Е.Еріксон розумів ідентичність як процес “організації життєвого досвіду в індивідуальне Я протягом всього життя людини”. На його думку, розвиток ідентичності “оберігає цілісність й індивідуальність досвіду людини, дає можливість передбачати як внутрішні, так і зовнішні загрози та співставляти

свої здібності з соціальними можливостями” [13, с. 183]. Він виділив такі типи ідентичності: его-ідентичність, позитивну і негативну ідентичність [14].

Для Дж.Марсія, ідентичність – це структура “его”, внутрішньо самоспоглядальна, динамічна організація здібностей, переконань та індивідуальної історії. В його працях знаходимо виокремлені види ідентичності відповідно до загального рівня її сформованості: досягнена ідентичність; мораторій; дифузія; наслідування [16, с. 551-558]. Він розглядав розвиток ідентичності як єдність трьох компонентів: “его”, суспільства, організму. У своїх наукових працях Дж.Марсія відмічав, що ідентичність розвивається протягом всього життя. Дослідник ввів два шляхи досягнення ідентичності: усвідомлення деяких відомостей про себе (ім’я, громадянство, наявність здібностей тощо). На його думку, цей шлях веде до формування наслідувальної ідентичності; самостійне прийняття людиною рішень стосовно того, якою вона повинна бути – шлях до досягненої ідентичності [17, с. 157-180].

За Ватерманом, ідентичність – наявність у людини головних її елементів: чіткого самовизначення, вибору, цілей, цінностей і переконань, яких вона дотримується у житті. Формування ідентичності невід’ємне від взаємодії з ціннісною ідентичністю, на яку індивід претендує. Ватерман наводить чотири сфери, найвагоміші для формування ідентичності: вибір професії, прийняття і переоцінка моральних цінностей, релігійних переконань, формування політичних поглядів, прийняття соціальних ролей [19, с. 50-72].

А.Ватерман вважав, що формування ідентичності – не поодинокий акт, а серія взаємопов’язаних виборів, посередництвом яких людина приймає свої особисті цілі, цінності, переконання.

У Франції (1977 р.) виходить колективна монографія під назвою “Ідентичність” – своєрідний звіт про роботу міждисциплінарного наукового семінару, присвяченому феномену “ідентичність”. В Німеччині через два роки виходить аналогічний збірник. З цього часу поняття “ідентичність” включається в довідкові видання. Починаючи з 80-х років XX ст., різко зростає кількість досліджень, присвяченим різним аспектам явища ідентичності.

Л.Б.Шнейдер пропонує таке розуміння терміну “ідентичність” – це “...інтегративний феномен, що включає в

себе різні рівні свідомості, індивідуальні і колективні, етнічні та статеворольові аспекти” [3, с. 4].

Ідентичність інтерпретується неоднозначно і досліджується з різних позицій. Так, В.Джемс розробив першу, найбільш повну теорію Я-концепції, вивчав ідентичність з позиції самопізнання. Е.Еріксон розглядав цей феномен у теоретичному форматі психосоціальної ідентичності. О.Кернберг, Е.Берне, Янг, Лейнг та інші вчені аналізували проблему формування зрілої ідентичності як складову розвитку особистості. Ж.Лакан говорив про “стадії дзеркала” як про момент виникнення ідентичності, підкреслюючи нестабільний характер ідентичності, її ситуативність. Н.Холланд, навпаки, вбачала ядро ідентичності в активному початку, у ролі засадничого “засобу ініціювання дії”. Столлер розглядав ідентичність у концептуальному контексті багаторолевої інтерпретації [4, с. 3-11].

Загалом саме поняття “ідентичність” і той зміст, що у нього вкладають, описуються неоднаково, тут і досі немає єдності розуміння, про що все ж треба вести мову, досліджуючи відповідний феномен. Унаслідок цього виникає постійна плутанина у вживанні термінів “ідентичність”, “самовизначення”, “самосвідомість”, “самість”, “Я” та інш. Так, наприклад, в онтопсихології ідентичність розуміють як зосередження буття, внутрішнє позитивне ядро, справжнє буття людини, рішення стати “головною дійовою особою” всередині системи. Гуманістична психологія оперує поняттями внутрішнього Я, самості. Це, на думку К.Роджерса, нестійка, незмінна суть, організований, пов’язаний гештальт, що постійно знаходиться у процесі формування під впливом ситуації, досвіду особистості [4, с. 3-11.]. Дослідник пояснює цим терміном безперервний процес усвідомлення себе, підкреслюючи можливість змін та дієвість плинності, які перебувають у підмурівку його теорії і переконань у тому, що людина має здатність до зростання, розвитку, вдосконалення. На його думку, ідентичність, або самість, заснована на минулому досвіді, даних теперішнього часу та очікування майбутнього. Інші теоретики ідентичності використовують це поняття для позначення того аспекту тотожності особистості, який “незмінний, стійкий, навіть вічний”.

Взагалі, погляд на ідентичність як на динамічну структуру, що містить в собі потреби, здібність, переконання та власний досвід людини, є, можливо, найпоширенішим серед дослідників

(Дж.Марсія, А.Ватерман). Можливо, особистісна та рольова ідентичність є двома полюсами в процесі розвитку особистості [2, с. 127-138].

Особистісна ідентичність в розумінні М.Яромовіц – це система знань про себе, котра формується в ході порівняння суб”єктом себе з членами “інгрупи”, і складається із сукупності рис специфічних саме для “Я” [15, с. 44-52].

Ідентичність: рольова та особистісна. Містить оцінки, ціннісні орієнтації, моральні норми, взірці поведінки, які зумовлюють адекватність виконання нею соціальних ролей, відповідність їх вимогам суспільства не на основі примусу, а вільно, як акт власного свідомого вибору. Визначаючи міру свободи самореалізації особи, ідентичність дозволяє солідаризуватися з діями та вчинками інших людей на засадах справедливості, жити і діяти, зберігаючи власну гідність.

Ідентичність особи багатопланова, позаяк включає весь спектр її взаємодії з природою, суспільством та культурою. В досвіді людина усвідомлює себе як члена соціуму, як тілесну та духовну істоту, переживає свою індивідуальну самототожність і цілісність. Соціальний простір, в якому формується ідентичність особи, є певною моделлю світу, в межах якої вона прагне самовизначитися. В умовах модернізації, інформатизації та глобалізації він зазнав суттєвих трансформацій. Соціальні інститути, які реалізували ідентифікаційну функцію, виявилися безсильними через надмірну деформацію [8, с. 299].

В науковій літературі можна виділити два підходи. Перший – трактує ідентичність за її функціонуванням у структурі психологічних систем, другий – відображає її соціологічну характеристику. В першому випадку ідентичність розглядається як внутрішня узгодженість індивіда із самим собою, тобто постає процесом, котрий утворюється під час розвитку особистості; звідси, власне, й походить трактування ідентичності як “почуття єдності, котре усвідомлюється людиною в спадковості своїх фізичного і психічного Я, тотожності до самого себе”. У другому випадку ідентичність пояснюється через набір символічних засобів самовираження, за допомогою яких індивід визначає своє ставлення до таких соціальних категорій, як стать, національність, вік, клас та інш.; тут зміст аналізованого поняття наповнюється соціальним контекстом [6, с. 99].

У досить поширеному сучасному трактуванні поняття “ідентичність” зосереджує у своєму обсязі як психологічні контрасти, так і соціальні. Так, Е.Еріксон на соціальному рівні

психологічного аналізу інтерпретував ідентичність індивіда як “особовий конструкт, що відображає внутрішню солідарність людини із соціальними, груповими ідеалами і стандартами”. Основою для ідентичності є здатність людини сприймати світ з позиції особистих відчуттів та уявлень про себе. Ідентичність формується і розвивається тільки при умові взаємодії об’єктивних і суб’єктивних чинників, під якими Е.Еріксон розумів взаємодоповнення біологічних, соціальних і психічних процесів. Людина постійно отримує нові знання про себе, які за оптимальних обставин вимальовуються у зв’язну й несуперечливу картину особистості, що володіє певною відмінністю від інших і має деяке незмінне ядро або конструкт, на який індивід може орієнтуватися при взаємодії з довкіллям [13, с. 13]. Така ідея отримала свій змістовний розвиток у концепції А.Ватермана, котрий розкривав її функціональне значення у виборі індивідом загального життєвого шляху, смисл життя через визначення цілей, цінностей і переконань, якими він керується [20, с. 341-358].

Отже, ідентичність – це одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість. Ідентичність – це збереження і підтримка особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя, а також стійкий образ “Я”, усвідомлення у собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми, достовірними.

Література:

1. Джеймс М. Личная и половая идентичность / М.Джеймс, Д.Джонгвард // Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт упражнениями. – М. : Смысл, 1993. – С. 177-209.
2. Зликов В. До проблеми дослідження структур ідентичності педагога / В. Зликов // Соціальна психологія. – 2007. – № 2. – С. 127-138.
3. Идентичность: Хрестоматия [сост. Л. Б. Шнейдер.] – М. : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 272 с.
4. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъективного самоосуществления // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 3-11.
5. Маричева А. Порівняльний аналіз змістовного простору понять ідентичності в соціальній психології і суб’єктності в глибинній психології / А. Маричева, О. Духнович // Психологія особистості. – №2. – 2005. – С. 72-77.
6. Москаль Ю. Идентификация й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу / Ю. Москаль // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 96-112.

7. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2-х т. / М. Й. Боришевський, М. І. Алексєєва, В. В. Антонечко та ін. [за заг. ред. М. Й. Боришевського]. – К., 2001. – 532 с.
8. Рижак Л.В. Ідентифікаційна функція освіти в Україні в умовах глобалізаційної інтеграції / Л. В. Рижак // Матеріали ІІ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь, 2004. – С. 298-304.
9. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд [пер. з нім. П. Тарашука.] – К.: Основи, 1998. – 709 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм [пер. с англ.] – Мн. : ООО “Попудри”, 1998.
11. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Наука, 1990. – 317 с.
12. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и примечания /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 606 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ. А. В. Толстых.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
14. Ego identity: A handbook for psychosocial research /James. E. Marsia. – Springer – Verlag New York Inc., 1993. – 245 p.
15. Jaromowic M. Self-We-Others / M. Jaromowic // Social Identity/ - N.Y., Free Press. – 1988. – С. 44-52.
16. Marsia J.E. Development and Validation of ego-identity status / J. E. Marsia //Jornal of Personality and Social Psychology, 3. – P. 551-558.
17. Marsia J.E. Identity in Adolescent.In Handbook of Adosescnet Psychology.Editet by J.Adelson / J. E. Marsia. – New York: Wiley, 1985. – P. 157-180.
18. Turner J.C. The experimental social psychology of intergroup behavior // J. C. Turner, H.Giles (Eds). Intergroup behavior. – Oxford, 1984.
19. Waterman A.S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning / A. S. Waterman // Adolescent Identity Formation (Ed. by Adams G. R., Gullota T. P. &Montemayor R), Sage Publications Inc 1992. – P. 50-72).
20. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research / A. S. Waterman // Development psychology. V.18, N 3, 1982. – P. 341-358.

В статье рассмотрен теоретический анализ понятия “идентичность”, представлены положения исходных научных позиций, которые конкретизируют данное понятие.

Ключевые слова: *идентичность, индивидуальные особенности идентичности.*

The theoretical analysis of concept “identity” is carried out in the article, position of initial scientific positions which specify maintenance of this concept is presented.

Key words: *the phenomenon of identity, individual features of identity.*

УДК 37.036:373.2

В.Л. Антонішина, м. Миколаїв

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проведено структурний аналіз поняття креативності у психолого-педагогічній літературі. Визначено його основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний.

Ключові слова: структурні компоненти ключового поняття, креативність, творчість, творчі здібності.

Старший дошкільний вік є важливим етапом у загальному процесі становлення людини як особистості, коли в процесі побудови характеру, структури і складу діяльності дитини закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

У Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Державних національних програмах “Освіта” (Україна XXI століття) та “Діти України” визначено, що відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості.

Здатність особистості до творчого вирішення проблем у психолого-педагогічній літературі отримала назву “креативність”. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях як зарубіжних (М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Н. Коган, С. Медник, Р. Муні, П. Торренс, Д. Фельдман, Дж. Фодор, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін.), так і вітчизняних вчених (Т. Галкіна, Є. Григоренко, В. Дружинін, О. Кононко, П. Кравчук, Л. Ляхова, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Торшина та ін.).

Метою нашої статті є структурний аналіз поняття креативності, визначення його основних структурних компонентів.

Щоб повніше уявити креативність як психологічний феномен, необхідно звернутися до розкриття її структури.

© В.Л. Антонішина, 2011

“Структура” в тлумачному словнику В. Даля визначається як пристрій, будова, склад [3, с. 189]. За даними ж психологічного словника під ред. А. Петровського, М. Ярошевського, “структура” (від лат. *structura* взаєморозташування, будова) трактується як сукупність стійких зв’язків між безліччю компонентів об’єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі [10, с. 387]. Подібної точки зору дотримується і М. Холодна, визначаючи структуру як відносно стійку єдність безлічі взаємопов’язаних елементів, що характеризує цілісність відповідного об’єкта [14]. Таке уявлення про структуру передбачає розгляд об’єкта нашого дослідження (креативності) як системи.

Системний підхід припускає розгляд об’єкта дослідження як певної множини елементів. Основний акцент при цьому робиться на виявленні різноманіття зв’язків і відносин, що мають місце як усередині досліджуваного феномена, так і в його взаємозв’язках із зовнішнім середовищем. Властивості об’єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки підсумовуванням якостей її окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системоутворюючими, інтегративними зв’язками.

Аналіз сучасної наукової літератури показує, що на сьогоднішній день немає єдиної думки щодо структури креативності. По-перше, у роботах з цієї проблеми вивчаються лише окремі його елементи, по-друге, відсутня чіткість у виділенні структурних елементів, по-третє, немає обґрунтування ознак, за яким виділяються його окремі структурні компоненти.

Оригінальну концептуальну модель креативності, на нашу думку, розробив Н. Гнатко. Його модель ґрунтується на виділенні всередині феномена креативності потенційної і актуальної складових. Потенційна креативність – це креативність, що характеризує індивідуума у плані його потенційної схильності, що виражається у формі базової готовності до набуття актуальної креативності у певних зовнішніх умовах, до прояву творчої активності. Актуальна креативність розглядається як прояв взаємодії індивідуальних характеристик потенційно креативного індивідуума з характеристиками того чи іншого виду діяльності, що обумовлює актуальну, безпосередню готовність її носія до прояву творчої активності у відповідному виді діяльності. Актуальна креативність – достатня суб’єктивна умова творчості.

А. Матюшкін вважає основним структурним компонентом творчого креативності дитини – пізнавальні потреби, які складають основу пізнавальної мотивації. Домінуюча у творчій дитини пізнавальна мотивація проявляється у формі дослідницької активності і виявляється в більш низьких порогах стимулу до новизни [8, с. 30].

І. Льовіна вказує на те, що серед характерологічних особливостей дитячої креативності найбільш яскраво виділяються такі компоненти як: ухилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність [5, с. 64].

Серед основних структурних компонентів креативності Л. Прохорова виділяє готовність до здійснення творчої діяльності, готовність вирішувати завдання в проблемних ситуаціях, ситуаціях невизначеності, яка в результаті взаємодії потенційних якостей особистості з соціальними умовами, може перетворитися в креативні здібності. Креативні здібності вона розглядає як комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості, що дозволяє їй успішно вирішувати проблемні, творчі завдання в нестандартних ситуаціях, здатність і готовність до творчої діяльності. Отже, за Л.Прохоровою – креативність включає в себе креативний потенціал і креативні здібності. При такому розумінні креативність включає як здібності (уміння), так і схильність (установки).

Таким чином, за Л.Прохоровою, структуру креативності складають наступні компоненти: мотиваційна сфера (потреба в пізнавальній і творчій діяльності), психічні процеси (основу складають уява і творче мислення), якості особистості (для дошкільника важливо сформувані активність, допитливість, емпатію) [9, с. 172].

У концепції “Обдарованість як творчість” Л. Курбатовою виділяються наступні структурні компоненти дитячої креативності: домінуюча роль творчої мотивації; дослідницька творча активність, що виражається у постановці і вирішенні проблем; можливість досягнення нестандартних оригінальних рішень; прогнозування; здатність до створення ідеальних еталонів або ідеального кінцевого результату [4, с. 21-22].

На нашу думку в представлених структурах не виділяється основний, базовий компонент досліджуваного феномена, а це не дозволяє визначити, без розвитку якого компонента креативність не може реалізуватися.

На думку Л.Пузеп [11], таким компонентом є креативні здібності, які складають основу будь-якого творчого процесу. Щоб розкрити сутність креативних здібностей, звернемося до більш загального поняття – здібності, найбільш повне визначення яких дав Б.Теплов: “здібностями можна називати лише такі індивідуально-психологічні особливості, які мають відношення до успішності виконання тієї чи іншої діяльності” [13, с. 21]. Він виділив три ознаки цього поняття: “по-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, по-друге, здібностями називають не усякі індивідуальні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності чи кількох діяльностей, по-третє, поняття “здатність” не зводиться до тих знань, навичок і умінь, що уже вироблені у конкретної людини” [13, с. 16].

Визначаючи структуру креативності особистості, Л.Пузеп виділяє сім взаємопов’язаних компонентів: креативні здібності, які виступають у якості ядра креативності та складають основу будь-якого творчого процесу; креативну мотивацію, що спонукає людину проявляти креативні здібності в творчій діяльності; креативну спрямованість, що характеризується сукупністю стійких мотивів, які орієнтують людину в творчій діяльності; креативну установку, яка передбачає готовність входження суб’єкта в творчу ситуацію і вирішення ним завдань, які в даний момент виникають; креативно-вольовий акт, що виявляється в мобілізації вольових зусиль, подоланні можливих внутрішніх перешкод на шляху реалізації креативних здібностей; креативну активність, яка виявляється в пошуку нестандартних шляхів самостійного розв’язання задач; рівень креативних домагань, що характеризує труднощі творчих завдань, які постають перед людиною [11, с. 7-8].

У процесі дослідження креативних здібностей з особливою гостротою постають питання, пов’язані з розкриттям природи і структури загальних і спеціальних здібностей, тому що одні автори відносять креативні здібності до загальних (В.Дружинін, О.Єлагіна, А.Морозов, Д.Чернілевський та ін.), інші – до спеціальних здібностей, а це визначає успіх творчості (А.Маклаков). Загальні здібності, на думку Н.Лейтеса, “виявляються в широті, різноманітті можливостей людини і проявляються у певній єдності. До загальних здібностей часто

відносять властивості розуму, і тому часто загальні здібності називають загальними розумовими здібностями ...” [6, с. 3].

Розкриваючи сутність спеціальних здібностей, більшість дослідників розуміють їх як ті, що забезпечують успішність певного виду діяльності. Ми відносимо креативні здібності до загальних здібностей тому, що практично в будь-якій справі необхідним є прояв творчості, новаторства. Л.Пузеп вважає [11], що креативні здібності утворюють ядро креативності, оскільки, маючи креативні здібності, людина знаходить різні самостійні шляхи нестандартного вирішення виникаючих проблем. Аналізуючи роботи з проблеми креативності за останні роки, ми не знайшли в них чітко представлені структури креативності як цілісного утворення взаємопов’язаних компонентів.

Вивчаючи креативність як комплексне явище, Д.Богоявленська взяла за основу теоретичні положення С.Рубінштейна. Вона визначає креативність як здатність до прояву вищого рівня виконання будь-якої діяльності, її перетворення і розвитку. Вона пропонує у якості системоутворюючого фактора креативності інтелектуальну активність, яка розглядається нею як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відбиває процесуальну взаємодію інтелектуальних та мотиваційних компонентів системи в їх єдності і забезпечує здатність особистості до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності [2].

Виділяючи креативні здібності у якості базового компонента креативності, ми спираємося на дослідження Д.Богоявленської, яка акцентує увагу на значущості творчих (креативних) здібностей і пропонує розглядати останні, в свою чергу, у вигляді системи, в якій вона виділяє:

1. Когнітивну підсистему, що включає в себе розумові здібності; регуляторні процеси та інтелектуальну активність; когнітивний стиль та інтелектуальну активність.
2. Особистісні фактори (афективна сфера): мотив досягнень; рівень домагань; спрямованість особистості як фактор інтелектуальної активності; творчість і моральність.
3. Психофізіологічні кореляти інтелектуальної активності [2, с. 107].

На основі креативних здібностей у людини формуються установки, які розглядаються нами як стан готовності людини до прояву креативних здібностей у творчій діяльності, входження в неї, розуміння нею проблем, які при цьому виникають.

Як відомо, наявність будь-яких здібностей, у тому числі креативних, вимагає їх реалізації, але це відбувається не завжди саме по собі, буває, що потрібно певне спонукання. Таким джерелом активізації виступає мотивація, у даному випадку креативна – мотивація.

Мотиваційна сфера в структурі креативності займає значиме місце на думку таких дослідників, як Д.Богоявленська, А.Матюшкін, Л.Новікова, Я.Пономарьов, Р.Стернберг та ін. Вони вважають, що саме через мотиви розкривається творча сутність особистості, здатність перетворювати навколишній світ.

Мотивацію, як відомо, поділяють на внутрішню і зовнішню. Мотивацію, безпосередньо пов'язану з пізнанням, розглядають як внутрішню мотивацію. Вона базується на інтересі, як спонукальної сили і її мотив безпосередньо входить у зміст розв'язуваної розумової задачі, в умови і способи її вирішення, в її результат. Навпаки, мотивацію називають зовнішньою, якщо в її основі лежить мотив досягнення, прагнення до авторитету, до показу власних можливостей і здібностей. З нашої точки зору, саме внутрішня мотивація виступає джерелом креативної мотивації, остання ж розглядається нами як прагнення особистості проявляти креативні здібності.

Таким чином, креативна мотивація – це “пусковий механізм”, який “підштовхує” людину проявляти креативні здібності у творчій діяльності. Креативна мотивація знаходить своє вираження у креативній спрямованості людини, під якою розуміється система стійких цінностей, смислів (мотивів), які орієнтують і направляють людину у творчій діяльності. Вона свідчить про творче відношення людини до будь-якої справи і до життя в цілому, здатність до перетворення світу і самого себе. Розраховуючи свої сили, час, можливості для досягнення креативної мети, людина за допомогою креативної активності мобілізує свої креативні здібності, долає інерцію. Креативна активність виявляється у потребі людини дізнатися, зрозуміти, знайти нестандартні шляхи самостійного вирішення виникаючих проблем.

Реалізація креативної активності пов'язана з рівнем домагань особистості. Цей взаємозв'язок проявляється у виборі людиною ступеня складності завдання, на яке вона орієнтується у процесі творчої діяльності. Так, при низькому рівні домагань людина прагне не ризикувати і обирає легку задачу, щоб успіх

був забезпечений напевно. При високому рівні домагань, навпаки, людина обирає саму складну задачу [7]. Це підтверджують дослідження Ф. Хоппе, який говорив, що заміщення важкого завдання легшим залежить від рівня домагань людини. Рівень домагань як мета наступного дії виступає у цій ситуації мотивуючим елементом. Від рівня домагань, згідно з Ф.Хоппе, залежить той рівень труднощів, який уявляється людині не тільки можливим, але і більш привабливим [7].

Таким чином, рівень креативних домагань характеризує труднощі творчих завдань, які обираються людиною у своїй діяльності, на вирішення яких вона претендує, спонукувана певними мотивами. Рівень домагань, у свою чергу, залежить від рівня самооцінки як уявлення про свою особистість, про свої можливості, про передбачувані досягнення в житті. Завищена самооцінка безпосередньо пов'язана із завищеними домаганнями, з переоцінкою своїх можливостей, талантів і перспектив. Занижена самооцінка, навпаки, відображається у невисокому рівні домагань, вона обмежує простір майбутньої активності, проявляється в очікуванні невдач, неуспіху і т.д. Таким чином, занижена або завищена (тобто неадекватна) самооцінка у однаковій мірі негативно впливає на креативність особистості. Завищена самооцінка веде до самовпевненості, відсутності критичності і самокритичності, очікуванню легкого результату, неврахування майбутніх труднощів і в результаті – до невдач. Занижена самооцінка – до невпевненості дій, і також як у першому випадку, до заздалегідь очікуваної невдачі [1].

Отже, рівень домагань можна розглядати як реалізацію самооцінки людини в діяльності і у взаєминах з іншими людьми [12], а рівень креативних домагань – як реалізацію самооцінки у процесі творчої діяльності. При адекватній самооцінці формується стійкий рівень креативних домагань особистості. Згідно з уявленням про свої здібності, людина визначає для себе рівень труднощів діяльності, розширює і звужує завдання діяльності відповідно до своїх цінностей. Тому на основі креативних домагань і окреслюються контури творчої діяльності та її межі. Чим сильніше розвинений рівень креативних домагань, тим ефективність діяльності вище. Рівень креативних домагань знаходить відображення в креативній мотивації особистості. Рівень креативних домагань по відношенню до креативної

мотивації може виступати як умова, що підвищує її силу, або чинником поведінки, здатним за допомогою особистих якостей людини спонукати її до успіху в прояві креативності. Рівень креативних домагань як мета наступної дії виступає мотивуючим елементом, тобто креативною мотивацією.

Таким чином, виділені і розкриті різними авторами структурні компоненти креативності особистості, будучи тісно пов'язаними між собою, сприяють більш повному розкриттю досліджуваного нами феномена. В цілому ж, аналізуючи структуру поняття "креативність особистості", більшість авторів приходять до висновку, що це цілісне системне утворення, яке представляє собою сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів (креативних здібностей, креативної мотивації, креативної спрямованості, креативної установки, креативно-вольового акту, креативної активності, рівня креативних домагань), що визначає творчий характер діяльності людини і виявляється та розвивається у процесі цієї діяльності за допомогою включення механізмів розвитку креативності.

У результаті проведеного структурного аналізу ключового поняття "креативність", ми виділяємо в структурі креативності особистості наступні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний.

Виділення когнітивного компоненту обумовлено тим, що згідно з поданою раніше структурою креативності особистості, для прояву креативності необхідна наявність, перш за все, креативних здібностей, основу яких складають інтелектуальні здібності. Тобто розвиток інтелекту виступає своєрідною базою, для прояву і розвитку креативних здібностей (ядра креативності). Показниками когнітивного критерію виступають: вміння вербально висловлювати свою думку, дотепність та швидкість знаходження відповіді у процесі вирішення задач, знання загальноприйнятих способів вирішення задач, знання про корисність об'єкту діяльності, здатність бачити нове у звичайному, розуміння сутності проблеми, знання алгоритму вирішення проблеми, здатність до аналізу та синтезу.

Емоційно-ціннісний компонент креативності дозволяє визначити особистісну значущість реалізації креативності в процесі творчої діяльності, виявити її зміст. Показниками емоційно-ціннісного компоненту креативності є креативна мотивація і креативна спрямованість (потреба особистості

реалізовувати свої креативні здібності в творчій діяльності). Показниками цього критерію виступають: демонстрація інтелектуальних здібностей, прагнення проявляти креативні здібності, реалізація творчого потенціалу, потреба у розширенні можливого, потреба у відстоюванні своєї думки, інтерес до невідомого, виникаючих проблем, зацікавленість у вирішенні виникаючих проблем.

Практично-діяльнісний компонент дозволяє визначити готовність до реалізації креативної діяльності. Показниками цього компоненту виступають: вміння давати декілька правильних відповідей на одне питання, вміння пропонувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації, вміння відстоювати свою думку, приймати думку іншого, вміння виявляти основну властивість об'єкту та пропонувати новий спосіб його використання, вміння комбінувати, моделювати, удосконалювати, створювати нові форми, об'єкти на основі відомих.

Виділені показники дозволяють визначити рівень розвитку досліджуваного феномена. Таким чином, про розвиток креативності особистості ми можемо судити, якщо їй притаманний певний рівень інтелектуального розвитку, мотивації до креативної діяльності, вмінні створювати різноманітні нові форми об'єктів.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 303 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – Т.2. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1985. – 343 с.
4. Курбатова Л. М. Развитие креативности дошкольников и младших школьников, используя активные методы обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Людмила Михайдовна Курбатова. – М., 2004. – 213 с.
5. Лёвина И.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности, креативности и личностных особенностей: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Ирина Алексеевна Лёвина. – М., 2005. – 201 с.
6. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика. – 1971. – 279 с.
7. Леонтьев, ВТ. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 216 с.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29-35.

9. Прохорова Л. Н. Педагогические условия развития креативности старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Николаевна Прохорова. – Владимир, – 2000. – 197 с.
10. Психология: словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Любовь Геннадьевна Пузеп. – Омск, – 2006. – 362 с.
12. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000.–416 с.
13. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

В статье проведен структурный анализ понятия креативности в психолого-педагогической литературе. Определены его основные компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, практически-деятельностный.

Ключевые слова: структурные компоненты ключевого понятия, креативность, творчество, творческие способности.

This article presents the structural analysis of the concept of creativity in the psychological-pedagogical literature. Defines its basic components: cognitive, emotional values, practically and activity.

Key words: structural elements of the key concepts, creativity, creation, creativity.

А.А. Яценко, м. Київ

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ” У ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ

У статті розглянуто різні наукові підходи до розуміння поняття “відповідальність”. На основі аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел визначено сутність та зміст відповідальності як наукової категорії.

Ключові слова: відповідальність, особистість, суспільство, історичні епохи, гуманітарні науки.

Спеціальні дослідження і педагогічний досвід показали, що сьогодні назріла необхідність органічного включення у виховний процес школи-інтернату системи морально-етичного виховання школярів, яка несе гуманістичні основи загальнолюдських цінностей, їхні життєсміслові аспекти. Вони виступають важливою складовою особистісного розвитку, є показниками моральної самосвідомості особистості.

В умовах демократизації та гуманізації суспільних відносин по новому актуалізується проблема виховання відповідальності взагалі й відповідальної поведінки зокрема. Свобода та відповідальність, разом з добром і злом є основними взаємопов’язаними полюсами морального та духовного простору життя людини.

Проблему виховання відповідальності не можна назвати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання відповідальності учнів шкіл-інтернатів, спеціально не досліджувався.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою даної статті є визначення сутності та змісту відповідальності як наукової категорії, її тлумачення з позиції різних гуманітарних наук.

У філософії проблема відповідальності розглядається у співвідношенні волі суб’єкта діяльності та необхідності його підкорення суспільним нормам і принципам поведінки та моралі. Міра відповідальності регулюється чинним законодавством конкретного суспільства та підкріплюється схваленням чи осудом членів суспільства. У своїй сукупності вони виступають у ролі стримуючих або стимулюючих факторів розвитку відповідальності.

Реалізація особистістю обов'язку, завдання, доручення, ширих стосунків, дотримання позиції вимагає від неї самостійності, розуму, волі, самовладання, творчості та ініціативи, тому що відповідальне завдання завжди є індивідуальним і вимагає суб'єктної активності та творчості індивіда. Йому одночасно доводиться брати до уваги не тільки зовнішню, але й внутрішню необхідність, моральні та духовні цінності, орієнтуватися на власне сумління, що є "пригадуванням того, що таке людина, до якого світу вона належить, ким вона створена і для чого вона створена" [2]. Переживання здійснених моральних вчинків призводить до виникнення такого стану, який Г. Сковорода назвав "духовною радістю", що є найважливішою складовою людського життя.

Розвиток відповідальної особистості – інтегральний процес. Він передбачає не тільки результат впливу суспільно-економічних, соціально-психологічних і педагогічних умов життя, моральної, духовної атмосфери та цілеспрямованого виховання, але, також, і здатність суб'єкта до саморегуляції, активності й самоактивності, включення совісті до процесу прийняття та реалізації відповідальності.

Методологічною основою аналізу відповідальності є розгляд цієї проблеми у філософсько-етичній літературі, де вона розглядається як "поняття, що відбиває об'єктивний, історично-конкретний характер стосунків між особистістю, групою, суспільством з точки зору свідомого здійснення висування взаємних вимог" [12, с. 176], а також уявлення про визначальну роль самосвідомості та духовності у життєдіяльності людини.

У філософській літературі деякі автори (Н. Головка) розглядають відповідальність як якість, що дає особистості можливість усвідомлювати значення своїх вчинків, добровільно узгоджувати свою поведінку з вимогами суспільства.

Р. Косолапов, В. Марков вважають, що відповідальність є одним із важливих елементів у структурі особистості, яка визначає ступінь свободи і спрямування поведінки людини. Вони відмічають, що людина має можливість, з одного боку, зробити самостійний вибір, а з іншого – оцінити своє рішення і вчинок, визначити їхню корисність або шкоду для суспільства.

Відповідальність людини тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, її освіченістю та культурою. Хочеш бути вільним – прагни до знань. Отримання

інформації і вміння нею оперувати дозволить кожній людині самостійно та з найменшими втратами для суспільства і себе визначити лінію власної поведінки.

В той же час у філософії категорія “відповідальність” розглядається у нерозривній єдності з категорією “свобода”. Згідно з філософськими поглядами М. Бердяєва, свобода людини як суб’єкта полягає в наступному:

- щоб стати особистістю, потрібно припинити жити, орієнтуючись тільки на зовнішні принципи, а бути самим собою і нести відповідальність за свій вибір, насамперед перед самим собою;
- відповідальність виникає як результат здійснення необхідного і обов’язкового щодо відносно вільного вибору шляхів досягнення мети [2].

За Ж.-П. Сартром, ніякі об’єктивні обставини не можуть позбавити людину невід’ємної від неї свободи. Людина “приречена” бути вільною. Враховуючи це, по-іншому постає проблема відповідальності людини за свій вибір, за своє життя. Обираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність як за себе, так і за все людство. Вона відповідальна за всіх. Відчуття відповідальності за свій вибір пов’язано з відчуттям невпевненості, страху [10].

Узагальнюючи вище зазначені філософські погляди щодо відповідальності як філософсько-етичного поняття, можна виділити такі його основні характеристики:

- об’єктивний характер взаємовідносин між особистістю та колективом або суспільством, свідоме виконання взаємовимог;
- добровільне узгодження поведінки з вимогами суспільства;
- самостійний вибір поведінки;
- вміння оцінювати поведінку як корисну або шкідливу для суспільства;
- залежність відповідальності від рівня набутих знань про неї;
- відчуття здатності бути вільним, свобода у виборі шляхів досягнення мети.

Характер взаємозалежності людини та суспільства у процесі її соціалізації є вихідним у розумінні сутності й змісту відповідальності.

Процес соціалізації – це активне входження суб’єкта в соціальне середовище, оволодіння культурою та накопичення досвіду, засвоєння соціальних ролей.

Соціалізація, тобто шляхи, якими люди набувають досвід, відповідний їхнім соціальним ролям, має дві мети: сприяти інтеграції людей на основі соціальних ролей і забезпечити збереження суспільства завдяки засвоєнню його новими членами тих зразків поведінки та переконань, що склалися в ньому.

Соціологія пов'язує відповідальність з такими факторами:

- просоціальною поведінкою, спрямованою на благополуччя інших людей;
- відповідальністю перед народом і нацією у політичній, економічній, соціальній та культурній сферах.

Психологи, найчастіше, розглядають відповідальність як рису характеру, подібно до сміливості.

Однак, окремі дослідники (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн) у своїх дослідженнях відмічають, що відповідальність проявляється не лише в характері, але й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки.

Відповідальність, відмічає С. Рубінштейн, є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Під відповідальністю він розуміє не тільки усвідомлення всіх наслідків вже скоєного, але й відповідальність за все втрачене. Відповідальність виникає в зв'язку з тим, що кожна скоєна дія не має вороття. Тому відповідальність – це здібність людини детермінувати події, дії на момент їх скоєння, протягом їх здійснення майже до радикальної зміни всього життя [8].

На думку К. Абульханової-Славської, "Відповідальність – це і вірність самому собі, довіра моральному змісту власних почуттів і впевненість у своїй правоті. Відповідальність – це здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їхні долі, за характер своїх із ними взаємовідносин" [1].

М. Савчин трактує відповідальність як смислове утворення особистості та загальний принцип співвіднесення (особистісної саморегуляції) мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводяться до правила або кодексу правил поведінки, не є конкретним мотивом або їх сукупністю. У тому чи іншому вигляді цей смисловий принцип реалізується в кожній новій конкретній життєвій ситуації. В одних випадках це буде прийняття обв'язку, необхідного з-поміж різних варіантів внутрішньої позиції та поведінки, в інших – оцінка, відсіювання або добір засобів досягнення цілей, виконання зобов'язань, у ще інших – зміна

або зміщення цілей (переосмислення). Завдяки відповідальності, можливі також і припинення самої діяльності чи поведінки, незважаючи на їх успішний хід, і зміна обсягу відповідальності тощо [9].

Відповідальність як якість особистості розглядається у дослідженнях І. Беха, який вважає, що ця якість концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною причетності до соціального природного буття, її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. На думку І. Беха, відповідальність є особливим мотивом людських вчинків, який відрізняється від усіх інших лише йому властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси у діяльності особистості сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети. З його точки зору, моральна рефлексія, як дієвий механізм морального розвитку, передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення [3].

Одним із механізмів моральної відповідальності Т. Гаєва визначає совість, яка, на її думку, має здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним обличчям, яке відповідає її універсальній суті і спрямовує вчинки необхідним чином. Совість здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках неможлива або ускладнена. Таким чином, моральна відповідальність відіграє роль життєстверджуючого світоглядного почуття особистості [4].

Дослідники Б. Братусь, О. Веселова зазначають, що гуманне ставлення до іншого як до самоцінності може реалізуватися за наявності і розвитку внутрішньої відповідальності перед собою та іншими.

Найбільш повне психологічне дослідження феномену відповідальності було проведено К. Муздибаєвим [7]. Він вважає, що відповідальність – це результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття оточуючого світу, оцінка власних ресурсів, емоційне ставлення до належного, волі. Крім відповідальності морального ставлення до інших людей, у

відповідності до їх гідності, у людини є відповідальність ставлення до себе згідно з власною гідністю. Це передбачає не тільки її “захист” у міжособистісній взаємодії, а і реалізацію себе, втілення своїх можливостей. Внутрішня відповідальність особистості слугує засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності особистості.

К. Муздибаєв визначав відповідальність як якість, що характеризує соціальну типовість особистості, яка формується в процесі її соціалізації. Даючи характеристику відповідальності особистості, він вказує, що відповідальна людина витримана, комунікабельна, спокійна, ліберальна. Загальною є нормативність особистості, її лояльність до групових стандартів і добросовісність у виконанні своїх обов’язків. Вивчаючи психологічні особливості відповідальності, дослідник звертає увагу на роль соціального впливу – людина орієнтує свою поведінку на реакцію і поведінку інших людей; чим більша кількість учасників подій, тим менше почуття індивідуальної відповідальності і більше відчуття, що відповідальність розподіляється між усіма. Таким чином, сприйняття індивідом того, що доля іншої людини залежить саме від нього, пробуджує у нього індивідуальне почуття відповідальності [7].

Отже, підсумовуючи психологічний аналіз відповідальності можна констатувати:

- відповідальність проявляється як у характері, так і в почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки;
- слугує засобом самоконтролю і саморегуляції діяльності особистості;
- демонструє моральну зрілість у регулюванні суспільних відносин;
- показує здібність людини детермінувати події та дії;
- пов’язана зі сміливістю.

Ставлення до формування відповідальності як до педагогічної проблеми відображає властиву певному історичному етапу пріоритетність зовнішніх (оцінювання суспільством) і внутрішніх критеріїв відповідальності.

Проаналізуємо ряд досліджень у галузі педагогіки, які присвячені формуванню відповідальності та виділимо основні ознаки відповідальності, які використовували дослідники для педагогічного впливу на школярів.

У педагогічній спадщині А. Макаренка визначено й обґрунтовано умови ефективного виховання особистості в колективі. На думку А. Макаренка, в педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А. Макаренко виділив один із важливих критеріїв моральної вихованості людини – “вчинок по секрету”. Сутність такого вчинку в тому, що він чиниться добровільно і залишається невідомим для оточуючих. “Це дуже точна перевірка свідомості – зазначав А. Макаренко, – вчинок по секрету. Як людина себе поводить, коли її ніхто не бачить, не чує і ніхто не перевіряє?” [6, с. 328].

Дослідження В. Сухомлинським морального світу дитини є найяскравішою сторінкою не тільки української, а й світової педагогіки. Майже кожен твір видатного педагога висвітлює питання морального виховання. В. Сухомлинський називає процес морального виховання передачею від покоління до покоління моральних цінностей людства. Вся його система виховання спрямована на формування людини, її духовної суті, моральності. А моральною особою дитина може стати лише тоді, коли в її душі “назавжди оселяться совість, соромливість, відповідальність, обов’язок”. Це, на думку педагога, чотири найважливіших джерела, що живлять моральну духовність і культуру особистості [12, с. 261].

Якщо в молодшому віці норми моральності розкриваються у конкретному, емоційному вчинку, то в підлітковому віці створюються сприятливі умови, для пробудження моральної потреби в благородних вчинках.

Розглядаючи відповідальність у тісному взаємозв’язку з категорією совість, В. Сухомлинський стверджує, що вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема розвиток її моральності.

У теорії виховання відповідальність виступає як характерна якість суб’єкта діяльності та розглядається в контексті взаємозв’язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю й іншими якостями. Серед ознак відповідальності М. Левківський виділяє пунктуальність, вірність особистості у виконанні

обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на його думку, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [5].

Загалом, з позиції педагогіки відповідальність розглядається, як:

- здатність особистості формулювати свої обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль за ними;
- характерна якість суб'єкта діяльності, яка взаємопов'язана з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями;
- спрямованість на моральне вдосконалення індивіда.

Відповідальність визначається сформованими в особистості світоглядом, установками, звичками; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню.

Постає нагальне питання щодо вивчення специфіки виховання відповідальності у молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Література:

1. Абульханова-Славская Н.А. Стратегия жизни / Н. А. Абульханова-Славская. – М. : Политиздат, 1991. – 299 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н. А Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
3. Бех І.Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / І.Д. Бех. – К., 2007. – С. 7-16.
4. Гаевая Т.Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Т. Г. Гаевая. – М., 1984. – 18 с.
5. Левківський М.В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / М. В. Левківський. – К., 1994. – 40 с.
6. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко– К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Наука, 1983. – 240 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255-420.

9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
10. Сартр Ж.-П. Стена: Избранные произведения / Ж.-П. Сартр. – М. : Политиздат, 1992. – 480 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1997. – Т.4. – 637 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. Н. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

В статье рассматриваются различные научные подходы к пониманию понятия “ответственность”. На основе анализа философских и психолого-педагогических источников определено суть и содержание ответственности как научной категории.

Ключевые слова: ответственность, личность, общество, исторические эпохи, гуманитарные науки.

In the article are described different scientific approaches to understanding the concept of “responsibility”. Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical sources it is defined the purpose and content of responsibility as a scientific category.

Key words: responsibility, personality, society, historical epochs, the humanities.

Р.А. Шулигіна, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття “рефлексія”. Розкрито розуміння цього феномену видатними науковцями минулого і сучасності. Окреслено концептуальні підходи до вирішення проблеми становлення творчої рефлексивної індивідуальності школяра в педагогічному процесі.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна індивідуальність, особистість, свідомість, самосвідомість, діяльність, суб'єкти педагогічного процесу.

На важливу роль рефлексії у становленні підростаючої особистості здавна привертали увагу представники різних областей наукового знання. Проблематика рефлексії і процесу її становлення залишається незмінно актуальною впродовж всього розвитку філософської, психолого-педагогічної науки і практики. Її значення обумовлене тим, що вчення про рефлексію складає методологічну основу вирішення не лише теоретичних питань, а й практичних завдань, зокрема сучасної педагогіки.

Всебічна розробка різних аспектів проблеми рефлексії для педагогіки означає отримання можливості практично оволодіти механізмами виховання, розвитку, сучасними методами організації діяльності школяра та цілеспрямовано керувати ними [5, с. 26]. Але вивчення джерельної бази з проблеми дослідження та досвіду переконує нас в тому, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. У школярів часто виникають труднощі рефлексивного характеру при здійсненні різних видів навчально-виховної діяльності. Відсутність самопізнання, умінь аналізувати власні думки, вчинки, неупереджено оцінювати свої можливості негативно ставитися до навчання, самовиховання і саморозвитку.

Появу поняття “рефлексія” було зафіксовано вже в ідеях Аристотеля і Платона, згодом у працях таких філософів, як Г. Гегель, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, А. Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Л. Фейєрбах, І. Фіхте, Ф. Шеллінг, в теорії

аналітичної та індивідуальної психології А. Адлера, У. Олпорта, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Юнга та інших.

Сучасні тенденції, пов'язані з розвитком гуманізації освіти, дали можливість різноаспектно розглядати поняття “рефлексія” науковцям-методологам М. Бахтіну, С. Гессену, В. Зінченку, Г. Щедровицькому, вітчизняним психологам й педагогам Б. Ананьєву, А. Бодальову, Л. Виготському, В. Вульфову, В. Давидову, Д. Ельконіну, В. Загвязинському, О. Леонтьєву, С. Рубінштейну та іншим.

Окремим педагогічним аспектам дослідження цього феномену присвячені праці В. Кан-Калика, А. Макаренка, В. Малікова, Н. Никандрова, Я. Пономарьова, П. Решетнікова, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського та інших видатних науковців. Всі вони однотайні в тому, що розвиток творчої рефлексивної індивідуальності – одна з головних завдань сучасної педагогіки.

Суттєвого доробку в наукові дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психолого-педагогічної науки, пов'язані з осмисленням виховання національної рефлексії, додали відомі вчені Б. Ананьєв, Р. Бернс, Л. Божович, А. Валлон, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, І. Пасічник, Ж. Піаже, К. Роджерс, С. Рубінштейн, І. Чеснокова. Свої дослідження “національного характеру”, духовності у психолого-педагогічній, філософсько-етичній, історичній літературі висвітлювали Г. Булашев, М. Вебер, В. Вундт, Г. Гегель, Г. Зіммель, Л. Леві-Брюль, В. Липинський, Ш. Монтеск'є, В. Москалець, Ф. Ніцше, М. Савчин, Г. Сковорода, М. Смотрицький, А. Шопенгауер, Х. Штейнталь та інші.

Мета даної статті полягає у розкритті концептуальних підходів до проблеми розвитку рефлексивної індивідуальності школяра в педагогічному процесі.

Сьогодні поняття “рефлексія” використовується різними науками: філософією, психологією, фізіологією, етикою, естетикою, кібернетикою, педагогікою. Це призвело до різного його трактування, тому й виникає необхідність зосередити увагу на його етимологічному аналізі.

Саме слово “рефлексія” має латинське походження (від “*reflexio*” – “звернення назад”, “відображення”) – це форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій та їх законів;

діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини [6].

У широкому розумінні “*рефлексія*” – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому існує особистість, зокрема:

- у життєвому сенсі означає роздум, наповнений сумнівами і коливаннями в ухваленні рішень;
- у філософському сенсі – роздум, спрямований не на зовнішній світ, а на аналіз людиною власних думок і переживань;
- в психологічному і педагогічному сенсах – більш менш чітке усвідомлення людиною своїх психічних процесів, дій, станів, особистих якостей та їх змін в процесі розвитку в тих або інших умовах.

На підтвердження цього, в англійській мові термін “*to reflect upon*” тлумачать як “розмірковувати над...”.

Рефлексія, виховання і формування особистості в сучасній психолого-педагогічній науці розглядаються науковцями (Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін, П. Чамата та ін.) в межах чотирьох аспектів: *кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного*, які внутрішньо тісно взаємозв’язані.

Кооперативний аспект рефлексії забезпечують проектування спільної діяльності суб’єктів педагогічного процесу з урахуванням координації їх професійних позицій і групових ролей (Н. Алексєєв, В. Рубців, А. Тюков, Г. Щедровицький). Дослідження специфіки *комунікативного* аспекту рефлексії визначають її як складову спілкування та міжособистісного сприймання (Г. Андрєєва, Я. Коломінський, В. Петровський, Л. Петровська, Т. Шибутані). У контексті вивчення *когнітивних* процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії як вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною діяльністю власні дії (Є. Бодрова, В. Давидов, О. Зак, В. Мільман, Н. Поливанова, В. Романко). У дослідженнях, спрямованих на визначення *особистісного* аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування [8, с. 24-27].

Рефлексія школяра виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює

себе “Я”), який призводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості [3, с. 78].

Поняття “особистісна рефлексія” у дослідженнях Н. Гуткіної, І. Бега, В. Зарецького та інших розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям “саморефлексія” [4, с. 4-8].

Також активно поняття рефлексії широко використовується у дослідженнях з саморегулювання особистості (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Ю. Кулюткин та інші), коли особистість по відношенню до самого себе водночас виступає і як об’єкт рефлексії, і як її суб’єкт, що регулює свої власні дії і вчинки [5, с. 26].

Дослідженням феномену рефлексії як центрального сенсу всієї людської реальності займаються В. Слободчиков і Є. Ісаєв. Вони розглядають рефлексію як одну з основних категорій в аналізі проблеми свідомості [7]. Саме тому однією з найважливіших характеристик (властивостей) свідомості є рефлексивність, можливість виникнення якої в індивіда складається у процесі пізнання навколишнього світу, оволодіння різноманітними видами діяльності, способами спілкування з іншими людьми, а відповідно й ідеальною формою відображення (Л. Виготський, Р. Віклунд, С. Дюваль, І. Зязюн, Х. Шельські) [9, с. 180-183].

В період активного формування нової соціально-психологічної реальності, з одного боку, розширюються перспективи вільного розвитку і самоствердження особистості, відроджується інтерес до невикористаних ресурсів індивідуальності. З іншого боку, значні суспільні перетворення змінили умови, що впливають на її формування. У цих умовах зростає роль рефлексії як провідною конструктора у становленні й розвитку особистості.

Створення рефлексивної індивідуальності – це складний і довготривалий процес, який залежить від багатьох чинників. Якщо ми хочемо підготувати особистість, яка буде у майбутньому задовольняти соціум, яка вмітиме самовдосконалюватися, самокеруватися, рефлексувати, то починати формування рефлексивної індивідуальності школяра необхідно з перших днів перебування його у навчальному закладі [8, с. 25-26].

Відомо, що метою педагогічної діяльності є не лише засвоєння учнями певної суми знань, а й виховання соціально зрілої особистості, здатної успішно адаптуватися в соціумі, трудовому колективі, прагнучої до професійного зростання,

самовдосконалення у подальшому житті. У зв'язку з цим великого значення набуває етап рефлексії, включений в структуру будь-якої діяльності школярів. У цьому зв'язку досить цікавий підхід до розуміння рефлексії знаходимо у В. Белікова, який досліджує діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія не можлива поза свідомістю, що у свою чергу припускає наявність інтелекту [2, с. 8].

Важливо усвідомлювати не лише себе і свою активність, а й чинники предметного і соціального середовища. Наскільки непростими є процеси рефлексії, ми можемо побачити, наприклад, взаємодіючи з іншими людьми, коли людина так чи інакше повинна усвідомлювати, яка вона сама є насправді, якою вона бачиться "очима інших". А педагог повинен ще зважати на те, яким його вихованець здається самому собі на відміну від того, який він є насправді. Крім того, якщо врахувати кількість учасників взаємодії, то вказані процеси рефлексії як би подвоюються в тому сенсі, що кожен з учасників спілкування думає і за себе, і за партнера по спілкуванню (створюється начебто ефект подвоєного дзеркального взаємовідображення людьми один одного з усіма можливими обставинами, які не можна передбачити в цій ситуації). Тому активізація процесів рефлексії часто виявляється корисним засобом подолання міжособистісних конфліктів, що відбуваються на різних рівнях взаємодії [1, с. 80-160].

Рефлексія як здатність людини до самозвіту має пряме відношення до принципу свідомості в педагогіці та є необхідною умовою розумної регуляції, саморегуляції діяльності людини; побудови взаємовідносин з іншими людьми; досягнення найвищих результатів у праці, навчанні, грі та інших видах діяльності.

Розуміючи, що процес рефлексії, самооцінки, знімає невдоволення один одним у процесі спілкування (між учнем і педагогом, учнем і учнем, учнем і батьками), сприяє розвитку толерантності, педагоги-практики радять постійно застосовувати етап рефлексії наприкінці будь-якого заняття чи виховного заходу, а також після підведення підсумків здійсненої роботи.

Допомагаючи школяреві в аналізі свого внутрішнього світу, рефлексія виступає як джерело самосвідомості. Діяльність

рефлексії є обов'язковим моментом будь-якого процесу, пов'язаного із саморозвитком, самовихованням, самоосвітою, тобто несе в собі людиноутворюючий потенціал і є органічною складовою педагогічного процесу. Стан рефлексії – особливий стан, що переживається як усвідомлене, відстежувальне “ковзання” по структурі предмета, що потрапляє у поле зору особистості.

Особливостями рефлексії є момент усунення, “не увімкнення” в дію, винесення себе за межі події, процесу, діяльності, системи стосунків; позиція “активного споглядання” тощо.

Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання. Це трактування рефлексії стало головною аксіомою психолого-педагогічної науки. Рефлексія не тільки знання і розуміння самого себе, але й установлення того, як інші розуміють і сприймають твою особистість, емоційні реакції й когнітивні уявлення. Це “процес подвійного, дзеркального взаємозображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного” [6, с. 590].

Для педагогіки рефлексія відкриває шлях до подолання протиріччя між складними педагогічними завданнями сучасності, що вимагають глибокого теоретичного усвідомлення, і тими прикладними способами їх рішення, які панують в масовій освітній практиці. Вихід на рівень рефлексії дозволяє здолати обмеження, задані простором власних знань. Через це досягається новий рівень осмислення суто внутрішньо педагогічних питань, що задають перспективу розвитку освітньої практики.

Таким чином, одним з основних завдань успішного освітнього процесу можна вважати самоаналіз діяльності усіх суб'єктів педагогічного процесу. Наприкінці кожного заняття (виховного заходу) або його частини, необхідно проводити рефлексію стану вихованця, його ставлення до того, що відбувається, його переживань у зв'язку з тим змістом і тією діяльністю, яка або торкнулася його, або захопила його, або була для нього корисна і цікава, або його байдуже ставлення до того, що відбувалося.

Перехід педагога до нової системи професійного буття можливий через усвідомлення мети і сенсу своєї роботи шляхом звільнення від усіх форм спотвореної педагогічної свідомості,

стереотипів; через побудову системи особистісно орієнтованих відносин, де результативність педагогічного процесу визначатиметься здатністю його учасників до взаємної зміни; через заміну “ритуальної” поведінки на концептуальну.

Одним з важливих способів розвитку здібностей до рефлексії у школярів є заохочення вільного вираження незнання. Педагог зобов’язаний створити під час заняття таку атмосферу, яка дозволяла б спокійно признаватися в незнанні чого-небудь, не боятися ставити “безглузді” питання. Це необхідно для того, щоб за зовнішніми проявами бачити і розуміти суть явища, події, вчинку та ін. Від заохочувальних діалогів незнання, педагог підводить учня до діалогів сумнівів і критики. Типова помилка – слова учителя, не схильні до сумніву: як відомо, через сумнів відбувається рух вперед. Для повнішого вивчення явища, подій, вчинку, необхідно дивитися глибше, все раніше ясне стає таким неясним, і це просуває учнів до осмислення кожної фрази педагога.

Здібності рефлексії учнів розвиваються, якщо педагог відмовляється від ролі судді або експерта і переходить до співпраці з вихованцями. Педагогові необхідно культивувати демократичні стосунки на різних рівнях взаємодії: “учень – учень”, “учень – батьки”, “учень – вчитель”, оскільки робота в цьому напрямі закладає міцне підґрунтя не тільки для професійного зростання самого педагога, а й дозволяє створити сприятливе освітнє середовище. Проте не лише рефлексія дозволяє створити таке середовище, цьому можуть прислужитися й різні методи, прийоми, форми організації навчально-виховної діяльності школярів.

Якщо ми навчимо дітей вивчати, усвідомлювати себе, відповідати на питання “хто я?”, “який я?” і “чого я хочу?”, то вони навчатися приймати рішення, нести відповідальність за свої думки, висловлювання, свою поведінку, вчинки, діяльність.

Висновки. Отже, результати здійсненого аналізу великого масиву наукового матеріалу дають можливість окреслити концептуальні підходи до проблеми становлення творчої рефлексивної індивідуальності школяра в педагогічному процесі й розглядати її як:

- особливу форму діяльності (різних її видів);
- механізм процесу засвоєння нових способів діяльності;
- принцип мислення, що включає самоосмислення, самоусвідомлення, самопізнання й самоаналіз суб’єктом внутрішнього світу.

Подальшої розробки потребують проблеми взаємовпливу на рефлексивному рівні суб'єктів педагогічного процесу; умови розвитку рефлексивних здібностей учнів; особливості прояву рефлексивної культури школярами кожної вікової групи та інші.

Література:

1. Бахтин М.М. К рефлексии поступка / М. М. Бахтин // *Философия и социология науки и техники. Ежегодник.* – М., 1986. – С. 80-160.
2. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В. А. Беликов. – Челябинск : Факел, 1995. – 145 с.
3. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М., 1986. – 278 с.
4. Бех І.Д. Роль самопізнання у вихованні учнів / І. Д. Бех // *Початкова школа.* – 1988. – № 6. – С. 4-8.
5. Боришевський М.І. Психологічні механізми розвитку особистості / М. І. Боришевський // *Педагогіка і психологія.* – 1996. – № 3. – С. 26.
6. Психология: словарь / [под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – М. : ИПЛ, 1990. – 702 с.
7. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.
8. Український Я.І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я.І. Український, Н. Я. Штопало // *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка.* – 1999. – Вип. 7. – С. 24-27.
9. Шугай М.А. Український менталітет (спроба теоретико-наукового аналізу): Наукові записки / М. А. Шугай. – Острог: Видавничий комплекс Острозької Академії, 1998. – Том І. – Ч. ІІ. – С. 180-183.

В статье осуществлён теоретический анализ понятия “рефлексия”. Раскрыто понимание этого феномена выдающимися учёными прошлого и современности. Определены концептуальные подходы к решению проблемы развития творческой рефлексивной индивидуальности учащегося в педагогическом процессе.

Ключевые слова: *рефлексия, рефлексивная индивидуальность, личность, сознание, самосознание, деятельность, субъекты педагогического процесса.*

The article provides a theoretical analysis of the concept of a notion “reflection”. Understanding of this phenomenon is revealed by the outstanding scientists of the past and present. The conceptual approach to the development of creative and reflective individuality of a learner in the pedagogical process is defined.

Key words: *reflection, reflective individuality, personality, consciousness, identity, activities, subjects of the pedagogical process.*

Т.В. Гончарук, м. Новоград-Волинський

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статті розглядається місце і роль дослідницької діяльності старшокласників у розвитку їх творчого потенціалу.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творча активність, здібності,, творчий потенціал, дослідницька діяльність.

У сучасній системі освіти виникає потреба у врівноваженні двох процесів: зростанні об'єму навчальної інформації та ефективності її засвоєння сучасним учнем. Поєднати і гармонізувати ці два процеси можливо за умови використання у навчальному процесі дієвих методів роботи, які активізують творчий потенціал учня. У цьому контексті важливе формування навчально-дослідницьких вмінь учнів, які стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості, її здатність до самоорганізації, творчого самовираження. Актуальність статті полягає в тому, що сучасне українське суспільство потребує творчих людей в усіх галузях людської діяльності і саме тому проблема створення умов для розвитку творчого потенціалу кожної особистості є однією з невідкладних і актуальних у своєму вирішенні. Національною доктриною розвитку освіти України, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, законами України "Про загальну середню освіту" й "Про позашкільну освіту" та "Концепцією позашкільної освіти і виховання", визначено, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних, зокрема загальноосвітньої школи, є активізація, формування й розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних й моральних цінностей, де цінність людини визначається як провідна.

Проблема творчості, творчої особистості та її якостей привертала до себе увагу великої кількості дослідників. При цьому більшість вважає, що однією із важливих властивостей творчої особистості є її схильність до дослідницької діяльності. Дослідницька діяльність є творчою діяльністю, що дозволяє повною мірою розкрити природні здібності, розвивати і

вдосконалювати творче мислення, виробити навички знаходити ефективні рішення.

Проблема формування та розвитку творчої особистості, стимулювання її творчої потенціалу в процесі пошукової та дослідницької діяльності стала об'єктом вивчення вітчизняних і зарубіжних учених: В.Алфімова, В.Вербицького, О.Губенка, В.Обозного, В.Паламарчук, Г.Пустовіта, В.Рибалки, О.Савенкова, А.Сологуба, С.Сисоєвої, Ю.Тамберга.

Дослідження проблеми формування творчих здібностей дітей та підлітків здійснювали А.Біне, Г.Гарднер, В.Давидов, Д.Ельконін, І.Кларк, В.Крутецький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Б.Теплов.

Дослідженню психолого-педагогічних аспектів проблем природи матеріального світу і відображення його в свідомості особистості, розвитку особистості у процесі навчання і виховання, психологічних засад активності й самоактивності особистості, становленню й розвитку її творчої активності та творчого потенціалу, співвідношення особистісного й морального зростання присвячено праці сучасних українських психологів Г.Бала, І.Беха, М.Боришевського, О.Киричука, С.Максименка, В.Марущак, В.Моляка, Р.Павелківа, В.Панка та інших.

Інноваційні напрями ефективного формування соціально позитивного вчинку і діяльності, творчого розвитку особистісного потенціалу дитини різного віку, закономірності і чинники становлення її морально-духовної самосвідомості й системи особистісних цінностей обґрунтовано І.Бехом.

Останнім часом здійснено низку досліджень, присвячених окремим аспектам розв'язання цієї проблеми в позашкільних навчальних закладах, зокрема в територіальних відділеннях та закладах МАН України. Це, насамперед, дослідження історії і розвитку МАН України (Л.Ковбасенко); виховних технологій, що забезпечують духовний і творчий розвиток особистості (І.Бех, А.Сиротенко); розвитку творчої особистості (С.Сисоєва), дослідження теоретичних засад і методичних підходів до формування творчої особистості (Г.Пустовіт); розвитку та формування здібностей особистості в процесі науково-технічної творчості (В.Моляко); теоретико-методичних засад формування практичного розуму цілеспрямованого учня (В.Вербицький); розвитку пізнавальних інтересів учнів (В.Редіна); формування творчої особистості в пошуково-дослідницькій діяльності (О.Павленко).

Сутність дослідницької технології, її вплив на особистісний розвиток розкрито в роботах О.Анісімової, С.Бондар, А.Кіктенко, М.Пехоти, Г.Цехмістрової.

Так, А.Кіктенко зазначає, що “використання дослідницької технології здатне забезпечити освіченість, розвиток і вихованість учнів відповідно до вимог, запропонованих сучасним ступенем розвитку науково-технічного і соціального прогресу до особистості здатної і підготовленої до активного, позитивно-творчого осмислення перетворення світу” [1].

У свою чергу Г.Цехмістрова вважає, що “науково-дослідницька діяльність є одним із найважливіших засобів підвищення якості освіти і виховання учнівської молоді, здатної творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу” більше того “розвиток наукових досліджень впливає на якість навчального процесу, оскільки вони змінюють не лише вимоги до рівня знань і вмінь, а й сам процес навчання і його структуру” [2].

На думку А.Семенової, “дослідницька діяльність забезпечує тим, хто навчається продуктивну та мисленнєву діяльність на самому високому рівні творчості, а також засвоєваність знань на рівні знань-трансформацій при ефективному проявленні творчих здібностей” [3].

Діяльність, вважає А.Леонтьєв, це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає у тому, що воно орієнтує суб’єкт у предметному світі [4].

На думку Г.Пустовіта, дослідницька діяльність має послідовний характер і пов’язана з “вирішенням учнями творчого дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, аналіз його результатів та остаточне узагальнення, формулювання висновків) [5, с. 75].

Близькою за сутністю є позиція Г.Цехмістрової, яка в науково-дослідницькій діяльності вбачає: “цілеспрямоване вивчення за допомогою наукових методів явищ і процесів, аналіз впливу на них різних факторів, вивчення взаємодії між ними з метою отримання переконливо доведених і корисних для науки і практики рішень” [2].

Слід зауважити, що в педагогічній літературі дослідницьку діяльність називають:

- навчально-дослідницькою (С.Коршунов, Н.Недодатко, І.Кравцова);
- пошуковою (Б.Скоморовський, В.Редіна);
- науково-дослідницькою (Г.Цехмістрова, О.Анісімова, Л.Шевченко).

За твердженням О.Анісімової, термінологія учнівських досліджень визначається характером взаємодії між учнем та педагогом:

- якщо педагог знає шлях пошуку, пропонує учневі пройти цим шляхом, передбачаючи чи напевне знаючи очікуваний результат, то така діяльність називається навчально-пізнавальною;
- якщо педагог знає шлях проведення дослідження, але не знає кінцевого результату, пропонуючи дитині самостійно вирішити проблему чи комплекс проблем, то така діяльність називається навчально-дослідницькою;
- якщо педагог володіє методикою та різноманітними методами наукового дослідження й ознайомлює з ним учня, йому та учневі притаманні наукові передбачення та наукова інтуїція, однак, обидва не знають ні шляху пошуку, ні кінцевого результату дослідження, то така діяльність може називатися науково-дослідницькою [6].

Однак, незалежно від виду дослідницької діяльності, вона має відповідати нормативним засобам [7]:

- раніше здобутим науковим знанням, впорядкованим за допомогою системи наукових понять;
- відповідні методи одержання інформації від об'єктів дослідження (різні види спостережень, експериментів);
- відповідні певній системі логічних норм методи обробки інформації.

Отже, дослідницька діяльність – особливий вид діяльності, що породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Але якщо пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, то дослідницька діяльність містить у собі й аналіз одержуваних результатів (у цьому випадку ми маємо на увазі акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація й ін.), і оцінку розвитку ситуації, і прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що дидактичною метою дослідницької діяльності є гармонійний розвиток інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу учнів, формування на цій основі компетентної, творчої особистості.

Відтак, метою даної статті є експериментальна перевірка доцільності використання дослідницької діяльності як чинника у розвитку творчого потенціалу старшокласників колегіуму.

Завдання статті:

- розглянути погляди науковців на роль дослідницької діяльності у розвитку творчого потенціалу;
- розкрити вплив дослідницької діяльності на розвиток творчого потенціалу старшокласників з позиції всіх учасників навчально-виховного процесу.

На основі власного практичного досвіду можемо стверджувати, що важливим аспектом роботи з старшокласниками є спеціально організована дослідно-експериментальна діяльність, яка має вирішальний вплив на розвиток психічних процесів, збагачує форми пізнання оточуючого світу, що в свою чергу, створює передумови для подальшого формування нових способів пізнавальної діяльності.

Навчально-дослідна робота учнів виявляє їхню готовність до самостійної пізнавальної діяльності й сприяє розвитку творчих здібностей. Характерною ознакою такої діяльності є те, що учень потрапляє в ситуацію, яка потребує не лише засвоєння готових знань, а й їх здобування. Він сам робить припущення, планує роботу та активно здійснює свій план, перевіряє результати.

З метою з'ясування значення дослідницької діяльності в навчально-виховному процесі колегіуму було здійснено анкетування учнів, учителів та батьків. Загальний задум нашої дослідно-експериментальної роботи полягав у тому, щоб виявити ефективність впливу даної технології з точки зору різних учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз відповідей учнів дозволив зробити висновок, що найкраще учні реалізують свої здібності через (варіанти відповідей учнів):

- “Нестандартні форми проведення уроків: диспути, тренінги, конкурси, турніри, змагання”;
- “Семінари, на яких учні обмінюються інформацією”;
- “Об’єднання у групи для засвоєння певної теми, певного питання”;
- “Проведення дискусій, які дозволяють показати і відстояти особисту думку”;
- “Уроки у формі бесід, інтелектуальні ігри, творчі завдання, проекти, дослідницькі роботи”.

Отже, можемо зробити висновок, що, на думку учнів, дослідницька діяльність є одним із чинником розвитку пізнавальних інтересів.

У результаті аналізу відповідей учителів було з'ясовано, що творчий підхід в практичній діяльності застосовується у відповідності до стажу роботи таким чином:

1. Стаж від 3 до 10 років: 40% – постійно використовують творчий підхід, 60% – іноді.
2. Стаж від 10 до 20 років: 89% – постійно, 11% – іноді.
3. Стаж від 20 до 37 років: 100% – постійно.

Таким чином, анкетування довело, що зі збільшенням педагогічного стажу роботи зростає усвідомлення учителями значущості та ефективності застосування творчих форм роботи з учнями.

Аналіз відповідей на питання щодо з'ясування ефективності різних методів роботи у розвитку творчості учнів свідчить, що:

1. Стаж від 3 до 10 років: репродуктивні методи – 25%; проблемно-пошукові методи – 50%; дослідницькі методи – 25%.
2. Стаж від 10 до 20 років: репродуктивні методи – 29%; проблемно-пошукові методи – 38%; дослідницькі методи – 33%.
3. Стаж від 20 до 37 років: репродуктивні методи – 24%; проблемно-пошукові методи – 39%; дослідницькі методи – 35%.

В ході нашого дослідження було встановлено дві закономірності: перша: зростання зі збільшенням стажу роботи учителя частоти використання дослідницьких методів в практичній діяльності; друга: переважання впливу проблемно-пошукових та дослідницьких методів над репродуктивними в стимулюванні творчого потенціалу учня.

У межах дослідження проведено анкетування батьків, метою якого були аналіз чинників, які найкраще впливають на розвиток дитини та активізацію пізнавальної діяльності. Так, на думку батьків, характер домашніх завдань є: репродуктивний – 41%; пошуковий – 41%; дослідницький – 28%.

Отже, в умовах колегіуму застосування пошуково-дослідницьких методів роботи має системний характер і поширюється на специфіку виконання домашніх завдань учнями.

Основними засобами розвитку дітей батьки вважають: поглиблене вивчення предметів – 59%; написання дослідницьких робіт (МАН) – 35%; написання та захист проектів – 6%.

На підставі цього ми можемо зробити висновок, особистий розвиток дитини батьки ототожнюють в основному з інтелектуальним розвитком, хоча, зазначають також і про вплив дослідницької діяльності.

На основі вище сказаного можна зробити висновок:

1. Спеціально організована дослідницька діяльність має вирішальний вплив на розвиток психічних процесів, збагачує

- форми пізнання оточуючого світу, що створює передумови для подальшого формування нових способів пізнавальної діяльності.
2. Процес розвитку творчості поступовий та потребує системного підходу.
 3. Результативність роботи залежить від чіткої організації навчально-виховного процесу щодо дослідницької діяльності та зацікавленості і співпраці всіх сторін навчально-виховного процесу.
 4. Залучення старшокласників до дослідницької діяльності дає можливість розвинути ті здібності, на основі яких можна розумно і правильно зробити вибір професії.

Література:

1. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
2. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 240 с.
3. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навчальний посібник. / А. В. Семенова. – Одеса: “Друк”, 2001. – 207 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9-х класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
6. Анисимова О.И. Некоторые аспекты и особенности научно-исследовательской деятельности как образовательной технологии (в области культурологических и исторических дисциплин) / О. И. Анисимова // Отечество. – 2001.– №7. – С. 12-18.
7. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. / Г. О. Балл. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.

В статье рассматривается место и роль исследовательской деятельности старшеклассников в развитии их творческого потенциала.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческая активность, способности, творческий потенциал, исследовательская деятельность.

The paper considers the place and role of research in high school students develop their creative potential.

Key words: creativity, creative personality, creative activity, ability, creativity, research activities.

О.В. Безкоровайна, м. Рівне

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В СОЦІАЛЬНО- ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено та обґрунтовано принципи відбору та структурування змісту спроектованої технології виховання культури особистісного самоствердження старшокласників і розкрито програмно-методичне забезпечення цього процесу в освітньому навчальному закладі.

Ключові слова: культура особистісного самоствердження, програма розвитку, особистість старшокласника, соціально-ціннісна діяльність, технологія виховання.

Формування особистості в нерозривній єдності із зростанням соціальної значущості її творчого потенціалу надають особливої гостроти й актуальності питанню природи виховання культури особистісного самоствердження.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті її головною метою визначено створення умов для особистісного розвитку, самоствердження і творчої самореалізації кожного громадянина України; формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації в ім'я конкурентоспроможної і процвітаючої держави [3].

Особливу значущість самоствердження старшокласників набуває зараз, у період глибоких соціальних змін і перетворень в українському демократичному суспільстві, що тягне за собою втрату людиною почуття стабільності, віри у власні сили, дезорієнтацію.

У зв'язку з цим розв'язання дослідницької проблеми є винятково актуальним. Це впливає із теоретичного уявлення про її сутність та зміст і розглядається як створення відповідних умов для самостійної реалізації особистістю своїх потенційних задатків, природних можливостей, її суб'єктно-діялісна сторона, "внутрішня активність людського індивіда".

Проблема виховання культури особистісного самоствердження в науковій літературі виступає в низці основних її складових:

природної потреби (С.Березін, Ю.Ган, С.Каверін, О.Леонтьєв, А.Маслоу, М.Цибра); *мотиву* (А.Адлер, І. Кузьмінков, М.Матюхіна, А.Розов та ін); *спрямованості* (Л.Божович, М.Неймарк, А.Осницький); *суб'єктності* (К.Абульханова-Славська, Л.Божович, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Петровський), *значущості* (М.Добринін), *“внутрішньої позиції”* (Б.Ананьєв, І.Кон, О.Ухтомський), *“системи відносин”* (В.М'ясищев), *самовизначення* (Д.Леонтьєв, В.Сафін та ін); *поведінково-вчинкового акту* (Р.Альберті, Т.Кириленко, В.Роменець, Л.Петровська, В.Татенко, Т.Титаренко, М.Еммонс).

Дослідження проблеми виховання культури особистісного самоствердження в учнівській молоді ґрунтується на концептуальних положеннях сучасної теорії виховання (І.Бех, Є.Бондаревська, В.Вернадський, В.Демиденко, Т.Дем'янюк, О.Кононко, О.Корсаков, В.Оржеховська, О.Подмазін, Г.Селевко, В.Серіков, М.Сметанський, Ю.Сокольников, О.Сухомлинська).

Проблема виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці в загальноосвітній школі, попри її важливість і актуальність, розроблена недостатньо. Вона розглядалася лише частково в ході визначення окремих особистісних якостей, причин девіантної поведінки, але частіше за все у зв'язку з дослідженням самореалізації, де, як правило, ці поняття вживалися як ідентичні.

Найбільші труднощі в сучасній соціальній ситуації переживає молодь, яка перебуває на порозі життєвого самовизначення, пошуку сфер свого утвердження і людського затребування. Відсутність орієнтирів робить процес її самоствердження стихійним, неорганізованим, непродуманим, що є проблемою як для самих старших школярів, так і для суспільства загалом. Хоча в дійсності старший шкільний вік є сенситивним для вирішення завдань, котрі зв'язані із самоствердженням особистості, адже у цьому віці воно стає життєвою необхідністю, що виражається в прагненні не лише знайти сферу самоствердження, але й зайняти певну позицію.

У зв'язку з цим *особистісно орієнтований підхід* актуалізує завдання побудови нових освітніх технологій, здатних ініціювати процес виховання культури особистісного самоствердження, націлених на сприяння розкриттю можливостей школяра в усіх його проявах.

Однак, при традиційній системі навчання і виховання, яка залишається на сьогоднішній день, прагнення старшокласника до самоствердження повною мірою не задовольняється. Технології навчання і виховання, котрі використовуються сьогодні в школі

значною частиною педагогів, надто мало орієнтовані на актуалізацію особистісних можливостей учнів і формування в них потреби і готовності до культури особистісного самоствердження в пізнавальній діяльності. І, як наслідок, багато випускників не здатні до самостійного вирішення життєвих проблем, не готові стверджуватися особистісно, професійно, духовно, культурно.

Виходячи із зазначеного, необхідність наукового дослідження визначається *суперечностями* між:

- сучасними вимогами до загальноосвітньої практики і недостатньою розробленістю теоретичних і практичних положень досліджуваної проблеми;
- рівнем професійного досвіду, знаннями вчителів і існуючими засобами реалізації дослідницької проблеми;
- об'єктивними запитами суспільства, з одного боку, і реально функціонуючою освітньою системою, яка технологічно не забезпечує цей процес, з другого;
- нормативною заданістю освітнього процесу і особистісними потребами школяра.

Актуальність теми і вказані суперечності обумовили проблему пошуку шляхів і засобів модернізації освітнього процесу, підсилення його спрямованості на самоствердження особистості раннього юнацького віку, розроблення активних форм і методів соціально-ціннісної діяльності, реалізації концептуальної моделі виховання культури особистісного самоствердження старшокласників у нових соціально-економічних умовах.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методичних основ змісту виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці.

Здійснення школою виховання культури особистісного самоствердження школяра обумовлюється перш за все в чітке визначення його мети і в те, що конкретизує її зміст.

Відправними положеннями для нашого дослідження виступили такі: *по-перше*, здатність старшокласника усвідомити свої можливості, які зростають і дають підґрунтя реалізувати потребу в самостійності, потребу у визнанні з боку дорослих його прав, його потенційних можливостей; *по-друге*, розвиток в юнаків орієнтованості в нормах людських стосунків.

Самоствердження є однією з головних, основопокладальних потреб юнацького віку, стає важливим особистісним мотивом в цьому віці.

Коло діяльності сучасної особистості пов'язано з пред'явленням жорстких вимог перш за все до себе, з метою

мобілізації всіх своїх здібностей і творчих можливостей. Це багато в чому залежить від самого учня, від його віри у власні сили, уміння бути вимогливим до себе (критикувати себе й позитивно ставитися до критики з боку оточення), постійного прагнення до самовдосконалення, уміння керувати собою, своїми вчинками. Формування всіх цих рис особистості є змістом виховання культури самоствердження старшокласників [2, с. 243].

Засобом реалізації змістового аспекту виступило програмно-методичне забезпечення у вигляді експериментальної програми “Від самоствердження до самореалізації”, факультативного курсу “Людина в суспільстві”, “Майстерня самоствердження”.

Положення авторської програми “Від самоствердження до самореалізації” є доступними для використання вчителями, забезпечують цілеспрямованість, плановість виховного процесу, правильне поєднання в ньому діяльності дітей і засобів впливу на їхню свідомість, єдність виховного впливу школи, сім’ї і молодіжних громадських організацій, простежуються можливості їх реалізації в процесі створення моделей виховних систем експериментальних навчальних закладів.

Програма орієнтує педагогів і батьків на соціалізацію старшокласника, націлює юнака на переосмислення своєї поведінки, життєдіяльності, допомагає його самоствердженню в різних сферах соціально-ціннісної діяльності, яка включає такі її види, як навчальна, виробничо-трудова, організаційно-суспільна, художньо-естетична, спортивно-оздоровча.

Серед *форм* роботи, що сприяли становленню збагаченої і внутрішньої позиції самоствердження особистості раннього юнацького віку, пріоритетне значення надавалося факультативному курсу для старшокласників “Людина в суспільстві”, методологічним підґрунтям якого стало три підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований та культурологічний.

Смисл програми факультативного курсу полягав у розробленні такого змісту, котрий дав змогу підготувати педагога до реалізації виховання культури особистісного самоствердження з учнями старших класів і, у свою чергу, допоміг останнім розібратися у багатоманітності суспільних стосунків, у собі, в інших людях, виробити власну життєву позицію, реалізувати свої можливості, ствердити себе як особистість [2, с. 317].

В організації занять факультативного курсу увага приверталася до таких джерел: аналізу поведінки учнів класу, розгляду фактів, узятих із навколишнього життя; зокрема й життя школи; художньої і науково-популярної літератури; нарисів і

статей; листів і звернень видатних людей. Серед активних *методів*, які використовувалися нами під час експериментальної роботи, застосовувалися такі: “діалог Сократа”, у рамках якого учні самостійно формували проблеми суспільного життя та пропонували шляхи їх розв’язання; брейнстормінг (мозкова атака) – пошук рішення, що здійснювався шляхом вільного вираження поглядів усіх учасників на проблему; “коло ідей”, коли представники груп висловлювали власні думки, позиції, ідеї, залучаючи до дискусії всіх учнів; “броунівський рух”, який надавав можливість кожному вихованцю виступити у ролі вихователя, передаючи свої знання, переконання однокласникам.

Структура занять факультативу передбачала поєднання теоретичного матеріалу і практичних вправ, використання методів і прийомів актуалізації суб’єктного досвіду учнів, ігор, лекцій, бесід, дискусій, круглих столів, перегляд відео/кінофільмів, аналіз життєвих ситуацій, вирішення проблем взаємин у спілкуванні з однолітками.

Через *вправи* “Іменини зірок”, “Сила колективу” виникав особливий вид самоствердження – самоствердження через колектив, через формування почуття “МИ”. Це усвідомлене підкорення власних інтересів громадським у товариській співпраці, готовність до взаємодопомоги, взаєморозуміння, доброзичливості, тактовності відносно одне одного. Зокрема, за допомогою вправи-гри “Соціометричне опитування”, вправи “Я – в колективі” юнаки і дівчата реально мали можливість побачити всю систему міжособистісних стосунків і точно визначити своє місце в групі, обдумати причини, з яких, можливо, не отримали очікуваного результату, виробити необхідну корекцію поведінки.

Вироблення позитивної Я-концепції у сфері статевої ідентифікації – особливий пласт у вихованні культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці. Саме тому в програму “Від самоствердження до самореалізації” були включені питання, пов’язані з встановленням культури стосунків із протилежною статтю (“Статева ідентифікація”, “Дівоча честь і чоловіча гідність”, “Любов і дружба”) і рекомендовано низку завдань, спрямованих на формування умінь і навичок власної самоцінності у сфері взаємостосунків юнаків і дівчат: ситуацій-спроб (“Зрада обіцянці”, “Комплемент супернику”, “Класичний трикутник”, “Це кохання?”); вправ (“Вибір своєї позиції”, “З чого зроблені наші дівчата (хлопці)?”, “Знання особливостей своєї і протилежної статі”, “Кохання: за і проти, або урахування уроків життя”).

Серед активних форм виховної роботи, які сприяли розвитку в досліджуваних особистісного самоствердження, адекватного усвідомлення ними своїх когнітивних здібностей, емоційної сфери і вміння прогнозувати свою поведінку, зокрема і у кризових, стресових ситуаціях, можна виокремити *тренінгові заняття* “Від гри до життя”.

Виходячи з освітніх потреб і творчих можливостей школяра, ступеня розвитку пізнавальної й особистісної рефлексії, а також ступеня готовності до самоствердження, особливого значення у процесі проведення занять факультативного курсу “Людина в суспільстві” надавалося розробці самими старшокласниками *індивідуальних програм самоствердження*. Їх реалізація супроводжувалась постійним аналізом переваг і недоліків, суперечностей між досягнутим результатом і прогнозованою ситуативною корекцією за допомогою вправ “Самозміна”, “Фіксування позитивного”, “Мої хороші справи”, “Рефлексія” “Домашній кінотеатр”.

З отриманих даних ми дійшли висновку, що залучення учнів до діяльності факультативу “Людина в суспільстві” сприяє розвиткові у них творчості, ініціативи, самостійності, організаторських здібностей. Різноманітність мотивів, прагнень, які спонукають вихованців до активної участі в діяльності факультативу, дає можливість успішно самоствердитися, усвідомити себе як потрібну в соціумі особистість, яка є важливою і для інших – учителів, батьків, суспільства в загалом.

Іншим різновидом виховної роботи, де юнаки і дівчата могли задовольнити свою потребу в самоствердженні, є *ігрова діяльність*, що сприяли активному залученню й реалізації життєвих планів учнів, розширювали їхні можливості до самостійного пошуку та активного використання інформації, необхідної для формування самооцінки, лідерської компетентності, розвитку комунікативних умінь, використання цих знань на практиці. При цьому істотне значення в організації цього процесу належить органам учнівського самоврядування.

Старшокласники є членами міського парламенту дітей, ініціаторами розробки і впровадження у виховну діяльність *проектів та конкурсів*: “Твій вибір – ключ до успіху”, “Сучасник і сучасниця”, *ток-шоу* “Історія успіху”, *круглих столів* “Учніське самоврядування як спосіб організації життя колективу”, “Парламент дітей міста і його співпраця з навчальними закладами”.

Участь школярів у розробленні сценаріїв, режисури, зйомки відеосюжетів давала змогу не лише розвивати їхній творчий потенціал, але й підсилити мотиваційні аспекти їхньої творчості, призвичаювала виокремлювати необхідну інформацію, засвоювати її у вигляді нових знань і вмінь, вдало використовувати ці знання на практиці.

Ефективному формуванню культури особистісного самоствердження юнаків і дівчат сприяла їхня активна участь в об'єднанні зусиль міжнародної ініціативи "Служіння заради миру" з проектами служіння в Україні, активізація діяльності серед дітей і молоді на впровадження молодіжної політики держави та Програми дій в межах Декади ООН (2001-2010 рр.) "За культуру Миру та Ненасилля в інтересах дітей планети", виконання рішень Спеціальної сесії ООН з прав Дитини.

В експерименті доцільною щодо збагачення змісту виховної роботи із старшокласниками виявилась система занять "*Майстерня самоствердження*", яка стала основою для спонукання старшокласників – майбутніх випускників – до самовдосконалення і вибору позиції самоствердження. Майстерня, яка надала школяреві відповідну психолого-педагогічну підготовку, методологічну основу для свідомого керування своїм розвитком, допомогла старшокласникам знайти, усвідомити цілі, програму, засвоїти практичні прийоми й методи особистісного зростання і вдосконалення. До її основних завдань належали: 1) ведення безперервної педагогічної діагностики, яка поступово переходить у самодіагностику, самопізнання; 2) діяльність із створення ситуацій успіху; 3) формування іміджу впевненої в собі людини; 4) вироблення раціональних умінь діалогового спілкування. Наша позиція в цілому була пов'язана з переходом від інформаційно-пояснювальної технології до діяльнісно-розвивальної, котра передбачає відмову від монологічної і вихід на діалогічну форму роботи, підвищення рівня самостійності учнів, використання методу моделювання життєво-практичних ситуацій і тренінгів.

Розроблена технологія сприяє розвитку кожного елемента і позиції самоствердження загалом, переходові старших школярів із зовнішніх позицій самоствердження (пошук місця в соціальній структурі, набуття положення серед людей, створення іміджу) на збагачені позиції (збагачення стосунків із людьми, виокремлення себе із оточення) і внутрішні позиції (утвердження

себе серед однолітків, у своїй людській унікальності). У перебігу занять забезпечувалося створення комплексу організаційно-педагогічних умов для орієнтації старших школярів на позицію самоствердження.

Проведене дослідження показало, що запропонована технологія дає позитивні результати лише в тому випадку, якщо оптимізовані стосунки між діяльністю вчителя і учня на фоні співпраці і співтворчості, що дозволяє вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку для кожного школяра.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: монографія / О. В. Безкоровайна – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. – 470 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 24 квітня 2002. – С. 2-5.
4. Педагогічні технології: теорія і практика: Навчальний посібник / [ред. проф. М. В. Гриньової] // Полт. Держ. Пед. Ун-т. ім. В.Г.Короленка. – П., АСМІ, 2004. – 180 с.
5. Селевко Г. Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков : Школа и воспитание: [Опыт России] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №8. – С. 155-164.

В статье определены и обоснованы принципы отбора и структурирования содержания спроектированной технологии воспитания культуры личностного самоутверждения старшеклассников и раскрыто программно-методическое обеспечение этого процесса в образовательном учебном заведении
Ключевые слова: культура личностного самоутверждения, программа развития, личность старшеклассника, социально-ценностная деятельность, технология воспитания.

The principles of selections and structuring the context of projected technology of up-bringing the culture of personal self-affirmation senior pupils are defined and program and methodology ensuring of this process in educational establishment is disclosed.

Key words: the culture of personal self-affirmation, the program of development, person of a senior pupil, social and valuable activity, the technology of education.

І.І. Ткачук, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УСПІХУ ОСОБИСТОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано наукові погляди на проблему спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності. Розглянуто філософський, соціологічний, психологічний і педагогічний аспекти даної проблеми.

Ключові слова: спрямованість особистості на досягнення успіху в діяльності, мотивація досягнення, діяльність досягнення.

Сучасна соціально-економічна ситуація в нашій країні та світова фінансова криза значно підвищили вимоги до професіонала на ринку праці. Численні соціологічні опитування роботодавців щодо їхніх вимог до якостей майбутніх співробітників свідчать про те, що підприємства та організації сьогодні відчують потребу в молодих фахівцях, які б були б здатні не лише відповідати вимогам професійного середовища, а й спрямовані на досягнення високих стандартів у своїй професійній діяльності, на постійний професійний розвиток, тобто – на професійний успіх. Тому й не випадково, що проблема успіху особистості у професійній діяльності останнім часом все частіше стає предметом дослідження педагогів і психологів.

Зважаючи на актуальність та соціальну значущість проблеми, *метою статті* є аналіз наукових поглядів на проблему спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності.

До проблеми успішної людини, досягнення нею особистісних і суспільно значущих результатів вже не одне десятиріччя звертаються філософи, соціологи, психологи і педагоги. Витоки згаданої проблеми беруть початок з праць філософів (Ж. Кальвін Сенека, Секст Емпірик, Марк Аврелій та ін.), які торкалися цієї проблеми під час філософського трактування взаємозв'язку та взаємозалежності цінностей суспільства й особистості. В цій нерозривній системі, доходять до висновку вчені, людина ставить цілі, долає перешкоди на шляху їх досягнення, а результати сприймаються нею як успіх або ж невдача. Відзначимо, незважаючи на те, що успіх людини розглядався філософами через призму таких понять як сенс

життя, цінності, активність, воля, діяльність, та ін., все ж його зміст суттєво відрізнявся в окремих теоріях і концепціях.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми дає змогу розподілити філософські вчення на три групи, які суттєво відрізняються одна від одної, залежно від розуміння соціальної та особистісної значущості успіху людини в діяльності, зовнішніми та внутрішніми атрибутам успішної особистості, презентацію в суспільстві та репрезентацією в свідомості досягнутих результатів. Яскравим представником першої групи філософів, які розкривають успіх через багатство, матеріальні блага, визнання та славу людини, є засновник протестантизму Жан Кальвін, на думку якого, чим заможніша людина, тим вона ближче до Бога [1].

Окрему групу складають вчені (Сенека, Секст Емпірик, Марк Аврелій), які пов'язують успіх з моральними чеснотами і дотриманням етичних норм. Так, зокрема, вони вважали, що аморальна людина не може бути шанованою і не повинна займати високі посади. Інші філософи наголошували на протиріччі між принципами успіху й моральності, одночасно додержуватись яких досить складно. Релігійні школи також розглядають згадану проблему. Переважна більшість з них спрямовують увагу на успішному служінні Богу.

Інші підходи до проблеми досягнення успіху людини в діяльності з позицій розвитку суспільства та її місця в ньому висловлюються у соціологічних концепціях. На відміну від філософів, які розглядають феномен успіху з точки зору найбільш загальних філософських категорій, специфіка соціологічних досліджень полягає в тому, що в них вчені намагаються пояснити взаємозв'язок уявлень суспільства, окремої соціальної групи і конкретної людини про цілі та стратегії досягнення успіху .

Відповідь на запитання про те, ефективність якої дії соціум розглядає як успіх, можна знайти в роботах німецького соціолога М. Вебера. У його теорії про соціальні дії про успіх згадується тоді, коли діючий пов'язує з ним суб'єктивний смисл, і коли дія співвідноситься з діями інших людей та орієнтується на них. Відповідно до цього, на його думку, оцінювати як успішне чи не успішне суспільство буде тільки таку дію, яка відповідає двом вимогам: діючий пов'язує з нею суб'єктивний сенс; дія співвідноситься з діями інших людей та орієнтується на них [1].

До позиції М. Вебера близька теорія культури досягнення О.Согомонова. Успіхом автор вважає досягнення цілей не всіх

соціальних дій, а тільки тих, які відповідають ідеалам соціальних досягнень конкретного суспільства. Успіх, за визначенням вченого, є сукупний конструкт ідеології досягнення й набору стратегій і тактик досягнень [6].

Суттєвим доповненням до розуміння взаємозв'язку суспільного і особистого в діяльності досягнення є положення, сформульовані в концепції (Д.Фрідман і М.Хетчер) успіху як раціонального вибору. Предметом вивчення у даній концепції є цілі, відповідно до яких вибудовується соціальні дії. В ході дослідження автори прийшли до висновку, що цілі соціальної дії визначаються з одного боку, ієрархією пріоритетів суб'єкта (індивідуальні цінності), а з іншого – соціальними інститутами, приписами [3, с. 318].

В психології механізми, детермінанти та зовнішні прояви успіху людини в діяльності вивчалися як в якості спеціального предмету дослідження, так і через призму інших концепцій у різних психологічних школах. Розглянемо феномен успіху людини у діяльності з позиції трьох основних теорій особистості в психології: психоаналізу, біхевіоризму та гуманістичної психології.

У психоаналізі З.Фрейда успіх людини в діяльності, як власне і вся поведінка людини пояснюється через неусвідомлювані психічні процеси. Джерелом розвитку особистості, згідно з його теорією, вважається напруження. Одним з двох основних методів зняття напруження, отже і механізмів розвитку, є механізм ідентифікації, тобто прийняття деяких рис іншої людини і перетворення їх у частину власної особистості. В якості моделей для ідентифікації вибираються найбільш успішні люди [8].

На відміну від З.Фрейда, який визначав детермінантами людської поведінки несвідоме і сексуальність, інший представник психоаналітичного напрямку, А.Адлер уважав, що рушійною силою розвитку особистості є соціальний інтерес, який він визначав як прагнення до співпраці з іншими людьми для досягнення спільних цілей. Іншою мотивуючою силою людської поведінки, відповідно до теорії цього вченого, є почуття неповноцінності, яке формується в дитинстві під впливом несприятливих факторів. Це переживання почуття неповноцінності породжує прагнення людини до створення свого унікального стилю життя, в рамках якого вона прагне досягнути фіктивних фінальних цілей, орієнтованих на перевагу або

досконалість. Прагнення до переваги спрямовує людину на все більш високі рівні розвитку, до досконалості, до досягнення успіху [8].

Відповідно до теорії біхевіаризму у людини є набір вроджених схем поведінки, які можуть бути доповнені в процесі навчання виробленими складними навичками, що постійно психологічно підкріплюються і контролюються соціальними нормами. З різних теорій, близьких до біхевіоризму, найбільший інтерес з позиції досліджуваної нами проблеми, є соціально-когнітивна теорія особистості А.Бандури. Згідно з цією концепцією поведінка людини формується в процесі спостереження за поведінкою інших або на підставі прикладу. Таким чином особистість навчається імітувати успішну поведінку та моделювати себе за обраним еталоном. Термін “самоефективність особистості”, який часто використовується в сучасних дослідженнях проблеми успіху людини в діяльності, був запропонований саме А.Бандурою.

Представники гуманістичного напрямку в психології розглядають людину як активного творця власного життя, що володіє свободою вибирати і розвивати стиль життя. На їхню думку, сама сутність людини постійно рухає її у напрямку особистого зростання, творчості та самоактуалізації. Відомим представником цього напрямку є Абрахам Маслоу, який розкрив сутність поняття “самоактуалізація” як бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягнути вершини своїх можливостей. Таке активне прагнення людини до розкриття своїх здібностей є найвищою потребою людини. Людина, яка досягає цього вищого рівня, домагається повного застосування своїх талантів, здібностей і можливостей своєї особистості [8].

Представники прагматичної бізнес-психології (Ф. Девіса, Д. Карнегі, С. Н. Паркінсона, Р. Фішера й У. Юри, Н. Хілла і ін.), які наголошують на діловому спілкуванні, розглядають успіх як здатність людини досягати особистих зовнішніх цілей. Успішна особистість, з цієї точки зору, це напориста, активна, діяльна людина, що досягла вершин матеріального процвітання, кар’єри, слави й тому в змозі споживати різноманітні життєві задоволення. Ці дослідження так чи інакше зводяться до розробки універсального алгоритму досягнення успіху. До цього підходу примикає розуміння успіху, прийняте в деяких новітніх системах психології й, насамперед, у нейролінгвістичному програмуванні

(НЛП). Його представники пов'язують успішність людини з володінням нею найрізноманітнішими психотехнологіями майстерного спілкування, постановки цілей, впливу на самого себе й свій власний стан за допомогою роботи з образами, уміння задавати собі запитання тощо.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності дає змогу виділити три основні напрями. Представники першого напрямку (З.Фрейд, А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджарс) досліджують генетично задані, потенційні та нерозкриті джерела активності. Вони стверджують, що саме ці джерела активності (природжене прагнення до самоактуалізації, статеве напруження) детермінують досягнення цілі. Представники другого напрямку (Ф.Девіс, Д.Карнегі, С.Паркінсон, Р.Фішер, Н.Хілл, Р.Бендлер, Дж.Гріндер та ін.) зосереджуються на способах досягнення заданих у суспільстві стандартів успішної людини, вони применшують значущість суб'єктивних факторів, тому розроблені ними технології спрямовуються на формування психологічних якостей або моделей поведінки успішної людини. Третій напрям вивчення проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності в психології (К.Левін, Х.Хекхаузен та ін.) поєднує перші два підходи. Його представники враховують одночасно особистісні та соціальні детермінанти успішної діяльності. До цього напрямку, на нашу думку, належать дослідження діяльності досягнення успіху, проведені в рамках теоретико-особистісної розробки проблем мотивації. Фундаментом, на якому будують ці концепції, є запропонована К.Левіном ідея про те, що в цілому поведінка людини здійснюється під впливом двох основних змінних – особистості та оточення (соціуму).

Ключовою фігурою в дослідженнях мотивації в рамках теорії особистості вважається Генрі Мюррей, саме він був ініціатором досліджень мотивації досягнення. Вчений включив мотив досягнення до переліку потреб під назвою “потреби досягнення”. Він описував цю потребу наступним чином: “Справлятися з чимось важким. Справлятися з фізичними об'єктами, людьми чи ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко та незалежно, наскільки це можливо. Долати перешкоди і досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими та перевершувати їх. Збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здібностей”.

Перша методика вимірювання мотивації досягнення, розроблена дослідницькою групою Девіда С.Мак-Клелланда. Мотивацію досягнення дослідник визначав як “співвідношення з критерієм якості діяльності”. Згодом, уточнюючи це визначення, Х. Хекхаузен зазначив, що діяльність досягнення передбачає як прийняття на себе зобов'язання відповідати стандартам якості виконання діяльності та її результатів, так і самооцінювання після здійснення діяльності з багатьма наслідками, що з цього випливають. Таким чином вчений виділив дві складові діяльності досягнення: досягнення стандартів якості виконання та самооцінювання.

До перших досліджень мотивації досягнення належить і модель ризикового вибору, сформульована Дж.Аткінсоном. Його дослідження склали основу для подальшої розробки проблем мотивації досягнення успіху, яка, за визначенням вченого, є складним утворенням двох мотиваційних тенденцій: прагнення до успіху й прагнення до уникнення невдач. Мотиваційні тенденції, своєю чергою мають такі складові: постійні особистісні диспозиції – мотиви; ситуативні безпосередні детермінанти поведінки – очікування або ймовірність і суб'єктивна спонукальна цінність майбутнього успіху або невдачі. Частково цим двом мотиваційним тенденціям відповідають два види переживання успіху, досліджені Николсом. Успіх, на його думку, може полягати або в тому, щоб краще зрозуміти предмет чи впоратись із справою заради неї самої, або ж у тому, щоб показати кращий результат у порівнянні з іншими. Одні люди схильються переважно до першого розуміння успіху, інші – до другого. Таким чином, мова йде про стійку характеристику особистості, яку вчений позначив як орієнтацію на завдання на противагу еґо-орієнтації.

Розробляючи проблему діяльності досягнення, Х.Хекхаузен визначив п'ять умов, одночасна присутність яких свідчить про те, що дана діяльність є діяльністю досягнення. Діяльність повинна: 1) залишати після себе відчутний результат; 2) результат повинен оцінюватися (якісно або кількісно); 3) для оцінки результатів повинні використатися порівняльна шкала (підстава оцінки) і в рамках її обов'язків нормативний рівень; 4) мета діяльності має бути тільки в принципі досяжною й не може бути здійснена без певних витрат часу й зусиль із боку людини; 5) діяльність повинна бути бажаною, тобто її результати потрібні для задоволення якої-небудь потреби людини [7].

До виділеного нами третього напрямку досліджень проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності, які враховують одночасно особистісні та соціальні детермінанти успішної діяльності, ми віднесли праці вітчизняних вчених, виконані в рамках діяльнісного підходу. На відміну від розглянутих вище моделей, в яких особистість розглядається відірваною від контексту життєдіяльності, згідно з діяльнісним підходу особистість здійснює цілеспрямовану діяльність у системі певних соціальних відносин і у взаємодії з іншими людьми. Діяльнісний підхід, розроблений С.Рубінштейном, О.Леонтьєвим та ін., спирається на ідею про те, що люди і їхня психіка розвиваються, насамперед, на основі практичної діяльності. Завжди перетворюючи за своїм характером діяльність змінює те, на що вона спрямована, наголошують вчені, і ця зміна здійснюється на основі внутрішніх, специфічних закономірностей змінюваного. Діяльність перетворить свій об'єкт "у міру" його закономірностей. З таких позицій С. Рубінштейн розкриває співвідношення зовнішнього впливу й внутрішніх умов психічного розвитку людини [5]. У творчості твориться й сам творець, підкреслює Рубінштейн, і є тільки один шлях, якщо є шлях, для створення великої особистості: велика робота над великим творінням. Особистість тим значніше, чим більше її сфера дії, той світ, у якому вона живе [4, с. 106]. Лише при такому широкому й багатобічному підході до діяльності можна розкрити її формуючу, творчу роль у розвитку людини, досягненні нею високих соціально-професійних стандартів.

В різні історичні періоди теорії видатних вчених щодо досягнення людиною високих результатів у діяльності знаходили своє практичне втілення у різних педагогічних системах. Ідею створення ситуації успіху, як стимулу для активізації навчальної діяльності учнів знаходимо у представників різних дидактичних концепцій (Я.Коменський, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Ф.Дістервег, К.Ушинський). Так, зокрема, Ян Амос Коменський у своєму провідному творі *"Велика дидактика"* пропонував педагогам конкретні методичні прийоми, спрямовані на створення ситуацій радості й успіху в роботі з "повільними і млявими" дітьми. Видатний педагог і філософ-гуманіст Ж.-Ж. Руссо одним з важливих заохочувальних стимулів вважав схвалення успіхів дитини в навчанні (і в розвитку фізичних сил) в кінці року та порівняння цих успіхів з досягненнями попереднього року. Таким

чином, на його думку, можна заохочувати дитину, не порушуючи в неї ні до кого заздрості [2].

Звернемо увагу на те що до кінця двадцятого сторіччя ідея успіху особистості в діяльності у педагогіці обмежувалась розробкою окремих методичних прийомів, які підпорядковувались дидактичним завданням. І тільки в останні роки формування спрямованості особистості на досягнення нею найкращих особистісних і суспільно значущих результатів, на самоактуалізацію і самовдосконалення впродовж всього життя виділилося в окрему виховну задачу, яка теоретично розробляється у працях І.Беха Ш.Амонашвілі та ін, і яка ще дуже повільно входить у виховну практику.

Таким чином, як засвідчив проведений нами теоретичний аналіз, проблема спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності розглядається в трьох основних напрямках. Представники першого напрямку досліджують генетично задані, потенційні і нерозкриті джерела активності. Вони стверджують, що саме ці джерела активності (природжене прагнення до самоактуалізації, статеве напруження) детермінують досягнення цілі. Представники другого напрямку зосереджуються на способах досягнення заданих у суспільстві стандартів успішної людини, вони применшують значущість суб'єктивних факторів і тому розроблені ними технології спрямовуються на формування якостей або моделей поведінки успішної людини. Третій, із визначених нами напрямів вивчення проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності в психології, поєднує перші два підходи. Представники цього напрямку в своїх дослідженнях враховують особистісні і соціальні детермінанти успішної діяльності.

Література:

1. Вебер М. Избранные произведения / Макс Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
2. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / [Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци]. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Ритцер Дж. – СПб. : Питер, 2002. – 688 с.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / Сергей Леонидович Рубинштейн // Вопр. психологи, 1986. – № 4. – С.101-109.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Издательство “Питер”, 2000 – 646 с.
6. Согомонов А.Ю. Достижительская культура: теоретическое введение / А. Ю. Согомонов // Социологические чтения: Вып. 2. – М.: Изд-во ИС РАН, 1997.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность (2-е изд.) / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с:
8. Холл К. Теории личности. / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. :”КСП+”, 1997. – 720 с.

В статье проанализированы научные взгляды на проблему направленности личности на достижение успеха в деятельности. Рассмотрены философский, социологический, психологический и педагогический аспекты данной проблемы.

Ключевые слова: направленность личности на достижение успеха в деятельности, мотивация достижения, деятельность достижения.

In the article the scientific approaches to the problem of personal aspiration towards professional success are analyzed. The following aspects are reviewed and considered: philosophical, sociological, psychological, and pedagogical.

Key words: personal aspiration towards professional success, motivation for the success achievement, achieving success.

УДК 373.5.017.4:331.101**З.В. Охріменко, м. Київ**

САМОВИМОГЛИВІСТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ: КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ

У статті розкривається сутність поняття “самовимогливість”. На основі аналізу наукових праць розроблено структуру самовимогливості, визначено компоненти, критерії та показники, самовимогливості в старшокласників.

Ключові слова: самовимогливість, самосвідомість, професійне самовизначення, старшокласники.

Увага сучасних дослідників в сфері трудового виховання і профорієнтації зосереджена, передусім, на вивченні перспективних напрямків удосконалення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення в ринкових умовах, а також активізації механізмів саморозвитку в контексті особистісно орієнтованого підходу. Така ситуація зумовлена рядом чинників, і, впершу чергу, недостатньою активністю самої особистості в професійному становленні. Відомо, що невміння працювати над собою докладати зусиль, може стати серйозною перешкодою, оскільки навіть талановитій людині важко досягти професійного успіху без чітких вимог до себе. Зважаючи на це, формування самовимогливості є актуальним запитом суспільства та самої особистості. При цьому категорія “суб’єкт”, яка розкриває джерела і механізми активності людини, дає змогу розглядати самовимогливість як результат свідомого, критичного, самостійного аналізу власних потреб та бажань, прийняття нею вимог суспільства, доповнення їх і на цій основі вироблення власного, індивідуального стилю життя. Найбільш сприятливим для формування самовимогливості особистості є період навчання в старшій школі, адже соціальна ситуація розвитку (потреба в професійному самовизначенні) актуалізує процес самовиховання юнаків і дівчат.

Теоретико-методичні засади виховання в зростаючій особистості вимогливості до себе висвітлені в працях К.Абульханової, І.Беха, О.Бодальова, В.Мясищева, Л.Рувінського, Л.Сапожнікової, М.Смирнова та ін. Механізми та психолого-педагогічні засоби формування цієї якості в дітей

молодшого шкільного та підліткового віку були розкриті в дослідженнях Н.Неровних та В.Гапонова. Проте, зважаючи на актуальність проблеми формування самовимогливості особистості, її вирішення в межах теорії та практики трудового виховання і професійної орієнтації учнів старшого шкільного віку є недостатнім.

Метою статті є уточнення сутності поняття “самовимогливість старшокласника”, визначення компонентів, показників і критеріїв їх сформованості у старшому шкільному віці.

Самовимогливість ми розглядаємо як утворення самосвідомості динамічного характеру, яке є необхідною передумовою професійного самовизначення в юнацькому віці та успішної трудової діяльності в майбутньому за обраною професією. Для визначення критеріїв, компонентів і показників її сформованості у старшому шкільному віці проаналізуємо праці науковців, в яких здійснена спроба удосконалення середовища професійного самовизначення особистості за рахунок впливу на її потенційні можливості як майбутнього професіонала. Такий підхід видається нам доцільним, оскільки юнацький вік характеризується активізацією процесів самосвідомості (Л.Божович), спрямованим розвитком ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності.

Розпочнемо з аналізу дисертаційного дослідження І.Уличного, в якому він визначає професійне самовизначення як процес розгортання потенціалу самовдосконалення особистості в обраній професії. В основі цього процесу, на його думку, лежить ресурс взаємодії особистості з актуальним соціальним середовищем, вимоги якого зростають і вимагають залучення невикористаних внутрішніх резервів для підтягування особистісного рівня розвитку до рівня задоволення нових вимог середовища. Для визначення зрушень у розвитку цього динамічного утворення старшокласників та якісної оцінки впливу профорієнтаційних ситуацій на його формування І.Уличний використовує положення, обґрунтовані та доведені в працях І.Беха і які стосуються механізмів формування ставлення особистості до морального самозростання, мотиваційних основ людської діяльності, вчинкового способу існування особистості. На основі цих положень науковець в

структурі професійного самовизначення старшокласника виділяє мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Мотиваційний компонент, на його думку, визначає ставлення юнаків і дівчат до необхідності професійного самовдосконалення. Показниками цього компоненту є мотиваційна сфера особистості, а загальним критерієм його виявлення постає сформованість ієрархічної структури мотивів, їх стійкість та дієвість. Когнітивний компонент, приходить до висновку І. Уличний, складають сукупність невикористаних резервів старшокласника для професійного самовдосконалення. Критеріями виявлення розвитку цього компоненту ним обирається адекватна самооцінка, глибина і міцність знань про власні індивідуальні особливості (образ – “Я”) та вимоги майбутнього професійного середовища (образ – “Я” у світі професій). Поведінковий компонент виявляється в практичній реалізації професійного самовдосконалення старшокласника в профорієнтаційній діяльності, основу якого складає вчинок як прояв самозростання особистості. Критеріями його визначення, переконливо доводиться дослідником, є стійкість та наполегливість в активності особистості [9].

У дисертаційному дослідженні М.Беха, предметом якого є образ “Я-майбутній професіонал”, розглядається система суб’єктивно-оцінних та індивідуально-вибіркових ставлень старшокласника до самого себе як майбутнього професіонала і свого місця в майбутньому професійному середовищі. Для визначення структури цього утворення автор звертається до концепції рівневої будови самосвідомості (В. Столін), положення теорії “часу життя і часу особистості” (К. Альбуханова-Славська) і виділяє: пізнавально-рефлексивний компонент, який характеризують система знань старшокласника про майбутню професію та способи дій у ній, що утворюють первинний образ людини-професіонала, критеріями сформованості цього компоненту є домагання в майбутній професії, рівень яких характеризує когнітивну складність сформованого в учня старшої школи образу “Я-майбутній професіонал”; емоційно-ціннісний компонент, показниками якого є інтерес до майбутньої професії, який свідчить про те, що старшокласник обрав майбутню професію й бажає оволодіти нею, критеріями сформованості в учнів

старшої школи цього компонента ним обрано професійну спрямованість та самооцінку (у контексті майбутньої професії); показниками практично-дієвого компонента є первинне включення старшокласника в майбутню професійну діяльність і початок оволодіння ним системою способів професійних дій, критеріями визначення сформованості в юнаків і дівчат цього компонента визначено сформованість первинних професійних умінь [3].

Відзначимо, в розглянутих працях науковці (М. Бех, І. Уличний) звертають увагу на те, що вибір старшокласником напряму професійного самовизначення здійснюється шляхом самопізнання, самоусвідомлення та самооцінки, які є домінуючими формами узгодження вимог майбутньої професії з можливостями та потребами людини. Активність особистості при цьому виявляється у внутрішній роботі над собою, яка проявляється у відповідній поведінці [3; 9].

Зважаючи на те, що самовимогливість ми розглядаємо як утворення самосвідомості особистості, доцільно звернутися і проаналізувати концепцію рівневої та діалогічної будови самосвідомості, розроблену В.Століним та І.Чесноковою, в якій науковці виділяють пізнавальний (самопізнання), емоційно-ціннісний (самостворення) та регулятивний (саморегуляція) компоненти. При цьому, кожний з цих елементів, на думку вчених, має чітко виражену специфіку в генетичному та функціональному аспектах, які обумовлюють функціонування самосвідомості як цілісного процесу [8, с. 10]. За В.Століним органічний рівень самосвідомості виявляється в самопочутті, оцінці та самооцінці. При цьому, стверджує дослідник, особистісному рівню притаманна свобода вибору та відповідальність за нього. Найбільш яскраво особистісний рівень проявляється в юнацькому віці [8].

Розвиток самосвідомості, згідно з концепцією рівневої та діалогічної будови самосвідомості В.Століна, визначається як системно здійснювальні незворотні та закономірно спрямовані якісні зміни. Джерелом розвитку самосвідомості є спілкування, діяльність, самостійність людини, постійна внутрішня робота над собою, осмислення людиною власної поведінки й умов її реалізації, зіткнення особистих рис з актуально значущими мотивами в ситуаціях вчинку. На динаміку самосвідомості, доводить вчений, впливають наступні фактори: професійно

діяльнісні (пов'язані з включенням нових ознак професійного становлення), соціально-психологічні (пов'язані з включенням людини в нові соціальні групи) й індивідуально-психологічні (пов'язані з самопізнанням, самокоректуванням) життєві ситуації [8, с. 10].

З урахуванням того, що професійне самовизначення виступає соціально-заданою потребою юнацького віку, а внутрішніми механізмами активізації цього процесу є самопізнання, самоусвідомлення та самооцінка, що забезпечують узгодження вимог майбутньої професії з можливостями і потребами людини [6], нами визначено першим компонентом самовимогливості старшокласника пізнавально-рефлексивний, що виявляється в когнітивній складності і адекватній самооцінці системи знань про себе та соціально-професійних стандартів професій.

Поряд з розвитком самопізнання особистості, наголошує І. Чеснокова, відбувається розвиток емоційно-ціннісного ставлення до себе. Почуття до себе активно регулюють її поведінку та діяльність [10, с. 62]. При цьому старшокласник перебуває в полі вимог майбутнього професійного середовища, що виступає джерелом переживань особистості. Саме усвідомлення необхідності вирішення цієї проблеми породжує в учнів старшої школи емоційно-суб'єктивне переживання професійного майбутнього [9]. Крім того, внутрішня діяльність за І.Бехом розгортається навколо цінностей, вектор якої задається самим фактом ставлення особистості до самої себе. Етапами цього процесу є пізнання та схвалення цінностей, а результатом самооцінювання має бути позитивне емоційне ставлення до себе [2].

Процес формування ставлення особистості за, І. Бехом, на прикладі виховання гідності, виступає як єдність самоповаги й поваги оточення. У структурі гідності вчений виділяє когнітивний компонент, що набуває суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісного компоненту. У своїй єдності ці компоненти утримують знання про певну етичну норму та її бажаність для особистості й у такій цілісності виступають початковим мотивом для відповідного вчинку (поведінковий компонент). По мірі практичного вправлення даний мотив трансформується в конкретну морально-духовну цінність [2, с. 7].

Наголосимо, у психологічному словнику самоставлення визначається як механізм керування поведінкою та діяльністю, який проявляється в мотивах та інтересах особистості, що об'єднуються в намірах (усвідомлене прагнення завершити дію у відповідності з наміченою програмою, спрямованою на досягнення результату). Означені вище положення дали нам змогу наступним компонентом самовимогливості старшокласника виділити емоційно-ціннісний, який характеризує його активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставленні до себе як суб'єкта професійного саморозвитку.

Наступним компонентом у структурі самовимогливості нами виділено практично-дієвий, який розкривається через стійкість та автономність самовимогливої поведінки. Виділення цього компоненту ґрунтувалося на положеннях І. Беха про: розвиток саморегуляції як цілеспрямованого формування і створення умов для прояву готовності правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, суспільства в цілому; готовності до аналізу ситуації, у якій перебуває та діє людина у зв'язку з реалізацією цих вимог; готовності до аналізу власних можливостей успішно виконувати вимоги; вміння планувати різні сфери діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей; готовності ставити вимоги самому собі, вміння блокувати інші мотиви і зосереджуватися на виконанні самовимог; готовності, якщо це необхідно, витримувати великі навантаження [2].

Таким чином, у структурі самовимогливості нами виділено пізнавально-рефлексивний, емоційно-ціннісний та практично-дієвий компоненти, кожен яких передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст поняття "самовимогливість". Узгодженість протиріч між системою знань про себе та соціально-професійними стандартами професій, а також їх самооцінкою з активно-позитивним ставленням до вимог професій і самоставленням до себе як суб'єкта професійного саморозвитку особистості, виступає спонукальною силою для активізації особистості, яка веде до вироблення стратегії і тактики самовимогливої поведінки. Структура, визначені критерії та показники сформованості самовимогливості у старшокласників подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура самовимогливості старшокласника

компоненти					
Пізнавально-рефлексивний компонент		Емоційно-ціннісний компонент		Практично-дієвий компонент	
критерії					
Когнітивна складність й адекватна самооцінка системи знань про себе та соціально-професійні стандарти професій		Активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного саморозвитку		Стійкість і автономність самовимогливої поведінки	
показники					
Знання та адекватна оцінка соціально-професійних стандартів професій		Знання про власні індивідуальні особливості та їх самооцінка		Узгодженість знань про себе та соціально-професійні стандарти професій	
Інтерес до професії та до себе як суб'єкта професійного самовизначення		Мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії		Наміри свідомої самозміни до рівня вимог соціально-професійних стандартів професій	
Самостійність у реалізації професійних досягнень		Відповідальність за процес і результат професійних досягнень		Самокритичність власної діяльності	

Для визначення показників самовимогливості проаналізуємо психолого-педагогічні дослідження, в яких розкриваються

передумови та механізми формування вимогливості до себе. Так, зокрема, у дисертаційному дослідженні Г. Нєровних вимогливість до себе постає як певний рівень самосвідомості, при якому особистість здатна критично ставитися до себе, пережити потреби високого рівня і протиставити діючому більш досконалий спосіб поведінки та діяльності. Щоб проявити вимогливість до себе, на думку вченої, особистість має вирішити триєдине завдання: усвідомити суспільні вимоги (когнітивний компонент), визначити власні завдання (емоційно-вольовий) та проявити практичні вміння в умовах конкретної ситуації (поведінковий компонент). Усвідомленість значущості зовнішніх вимог залежить від індивідуальної, емоційно-вольової та практичної активності самої особистості. Тут вимогливість до себе виявляється у виконанні всіх навчальних і трудових завдань, прагненні їх виконати самостійно та якісніше, скромності, прагненні до досконалості [7].

Передумовами вимогливості, стверджує В. Гапонов, є наполегливість у досягненні поставленої мети, вміння переборювати труднощі, доводити розпочату справу до кінця. Автор виділяє такі параметри вимогливості до себе: відповідальність за якість виконання завдання, зібраність, бажання його вдосконалити, дієвість критичного ставлення до себе. Основними умовами формування вимогливості до себе, на його думку, є наявність мотиву вимогливого ставлення до себе і закріплення способів відповідної поведінки. Вимогливість до себе, наголошує В. Гапонов, виступає важливим фактором формування таких рис характеру, як ініціативність, самостійність, наполегливість і витримка [4].

Відзначимо, ряд науковців пов'язують самовимогливість з самостійністю, відповідальністю, самокритичністю. Так, зокрема, особистість як суб'єкт діяльності, стверджує К. Абульханова, забезпечує контроль за її здійсненням з урахуванням власних цілей і зовнішніх вимог, передбачає можливе узгодження її зовнішніх і внутрішніх умов, забезпечує всі умови необхідні і достатні для досягнення результату по встановленим нею самою критеріям. Прийняття відповідальності забезпечує спосіб досягнення і результат власними силами при заданому самою особистістю рівні складності та часу досягнення з урахуванням можливих

труднощів. Як якість суб'єкта діяльності відповідальність виражає готовність особистості відповідати за будь-які наслідки власної діяльності. Найбільш оптимальним, на думку вченої, є такий тип відповідальності, коли особистість звертає вимоги на саму себе, підвищує домагання до рівня складності власної діяльності. Якщо домагання не супроводжуються підвищенням вимогливості до себе, то відповідальність покладається на інших [1, с. 50-55].

Мірою розвитку почуття відповідальності за власні дії та вчинки, стверджує М. Ярмаченко, є самоконтроль та самовимогливість. Самоконтроль, на його думку, постає як один із виявів усвідомленої регуляції власної поведінки та діяльності з метою досягнення відповідності з поставленими цілями, пред'явленими вимогами [11, с. 408]. Самовимогливість також пов'язана з: самостійністю (Л. Піменова), сутність якої полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення [11, с. 315]; самокритичністю, як здатністю й умінням особистості дати собі самооцінку, виходячи із суспільних вимог, визначити перед самим собою свої помилки, чітко виконувати своє самозобов'язання з їх усунення, умінні бачити свої помилки, недоліки, вмінні прислухатися до порад інших [5, с. 84].

Проаналізувавши дослідження з даної теми, ми можемо виділити: пізнавально-рефлексивний, емоційно-ціннісний, практично-дієвий компоненти сформованості самовимогливості у старшокласників. Пізнавально-рефлексивний компонент характеризують система знань старшокласника щодо соціально-професійних стандартів професій та індивідуальні особливості, їх оцінка і самооцінка, а також узгодження цих знань. Критеріями сформованості цього компоненту нами визначена когнітивна складність і адекватна самооцінка системи знань про себе та соціально-професійні стандарти професій. Показниками емоційно-ціннісного компонента нами визначено інтерес до професії та до себе як суб'єкта професійного саморозвитку, мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії, наміри свідомої самозміни до рівня вимог соціально-професійних стандартів професій. Критеріями сформованості в учнів старшої школи цього

компонента нами обрано активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як суб'єкта професійного саморозвитку. Показниками практично-дієвого компоненту нами визначені самостійність реалізації професійних досягнень, відповідальність за процес і результат професійних досягнень та самокритичність результатів власної діяльності. Критеріями практично-дієвого компонента є стійкість і автономність самовимогливої поведінки.

Отже, розвивальний рух старшокласника здійснюється від уявлення про соціально-професійні стандарти професії до усвідомлення себе як суб'єкта професійного становлення (самопізнання); від позитивного ставлення до майбутньої професії до емоційно-ціннісного самоставлення як суб'єкта професійної діяльності (самоставлення), у якій він досягне професіоналізму; від активності учня в оволодінні практичними способами діяльності до внутрішньої роботи над собою, формулювання здатності до досягнення бажаних стандартів (саморегуляція). Поєднує ці ланки самодіяльність учня, яка спрямована на зрівноваження соціально-професійних стандартів професії (вимог) з суб'єктивними чинниками професійного самовизначення.

Література:

1. Альбуханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. - Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К, 2008. – Вип. 12 – С. 5-18.
3. Бех М.І. Формування образу “Я – майбутній професіонал” у старшокласників у процесі професійної орієнтації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / М. І. Бех. – К., 2010. – 229 с.
4. Гапонов В.П. Вимогливість до себе та її формування в молодших школярів/ В. П. Гапонов // Психологія: респуб. наук. метод. зб. / [Редкол Л. Н. Проколієнко]. – К: Радянська школа, 1987. – Вип. 29. – С. 78 – 87.
5. Карпенчук С.Г. Теорія методика виховання: навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
6. Мельник О.В. Профорієнтайна робота зі школярами в умовах профільного навчання: науково-метод. посібн. / [О. В. Мельник, І. Л. Уличний; за ред. О. В. Мельника]. –К., 2008. – 120 с.

7. Неровных Г. М. Воспитание требовательности к себе старшего подростка в процессе обучения: автореф. дис. на здобуття наук., ступеня канд. пед. наук / Г. М. Неровных. – Иркутск, 1976. – 19 с.
8. Столин В.В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 286 с.
9. Уличний І.Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. Л. Уличний. – К., 2006. – 225 с.
10. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : из-во “Наука”, 1977. – 144 с.
11. Педагогічний словник [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : “Педагогічна думка”, 2001. – 516 с.

В статье раскрывается содержание понятия самотребовательность. Базируясь на научных трудах, разработано структуру самотребовательности, определено ее компоненты, критерии и показатели развития у старшеклассников.

Ключевые слова: самотребовательность, самосознание, профессиональное самоопределение, старшеклассники.

The article reveals the essence of the concept self-insistence. Based on analysis of scientific papers developed self-insistence structure, defined components, criteria and indicators self-insistence in high school.

Key words: samovymohlyvist, self-awareness, professional self-determination, high school

Л.В. Повалій, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

У статті розглядаються основні аспекти сучасного стану дослідженості поняття гуманних батьківсько-дитячих взаємин у теоретичних працях.

Ключові слова: сім'я, гуманність, гуманні взаємини, батьки, діти.

Кардинальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, висувають на перший план низку важливих проблем, включаючи і психолого-педагогічні. У числі останніх – проблема гуманізації міжособистісних взаємин між батьками і дітьми в сучасній сім'ї.

На сьогодні сімейна політика є одним з важливих напрямів соціальної політики держави. Серед основних положень державної освітньої політики, відображених в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., схваленій ІІ Всеукраїнським з'їздом працівників освіти (2001) і затвердженій Указом Президента України у 2002 р., виокремлюється “перехід до гуманної педагогіки, спроможної формувати самодостатню особистість”.

Саме сім'я як найважливіша складова в житті цивілізованого демократичного суспільства покликана відігравати пріоритетну роль у гуманістичному вихованні підростаючих поколінь, досягненні стабільності та прогресу української держави. У сучасних умовах сім'я розглядається як провідний мікрофактор виховання і соціалізації підростаючої особистості, оскільки є персональним середовищем її життя і розвитку. Водночас зміни в політичних, соціальних, економічних умовах та у суспільній свідомості громадян України загострили протиріччя в сімейному вихованні дітей. На виховну функцію сім'ї в сучасних умовах негативно впливають нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення можливостей батьків для спілкування і контролювання дітей, зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей протягом життя одного покоління; переоцінка досвіду сімейного життя, зниження можливостей батьківського впливу

на дітей в умовах сім'ї, недооцінка ролі сім'ї в житті суспільства і кожної людини зокрема.

Метою означеної статті є теоретичний аналіз сутності понять “гуманність”, “гуманні батьківсько-дитячі взаємини”, визначення основних чинників механізму формування означених взаємин у системах “батьки-діти”, “діти-вчителі”, “вчителі-батьки” у сімейно-шкільному середовищі.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю.Аркіна, О.Вишневського, О.Духновича, Н.Лубенець, А.Макаренка, Я.Мамонтова, С.Русової, К.Ушинського, Я.Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А.Варги, Ю.Гіппенрейтер, В.Гарбузова, О.Захарова, Е.Ейдеміллера, О.Сидоренко, Е.Остицкіса.

При визначенні вихідних положень дослідження найперше звернемося до поняття “гуманність”.

З латинської мови *humanitas* – готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, турботу. За словником В.Даля, “гуманний” трактується як людяний, людський, притаманний освіченій людині; людинолюбний, милосердний [3, с. 408].

На думку сучасних психологів, гуманність – це зумовлена моральними нормами і цінностями система, установка особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей чи живу істоту), яка представлена у свідомості людини переживаннями співчуття і співпереживання й реалізується у спілкуванні і діяльності в діях підтримки, співучасті і допомоги [8, с. 116]. Поняття “гуманність” як соціальна установка, що включає пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти, використовується при аналізі широкого кола проблем, пов'язаних із засвоєнням моральних норм, емпатією, з вивченням так званої “допоміжної поведінки” [8, с. 91-92].

У філософському словнику поняття “гуманність” визначається як “людяність, ідеал різноманітних напрямів гуманізму, що має за головну мету гармонічний розвиток властивих людині ціннісних здібностей почуття і розуму, вищий розвиток людської культури і моральності за відповідної їй поведінки по відношенню до інших людей і до

всього суцього...” [10]; у “Словнику іншомовних слів” це поняття трактується як людяність, людинолюбство, повага до людей, людської гідності [6, с. 91-92]. В якості синоніма поняттю “гуманність” виступає й таке поняття, як “гуманізм” [6, с. 92].

Оскільки всі дослідники схилиються до думки, що гуманність – моральна якість особистості, для розуміння її сутності та шляхів формування можна застосовувати власне підходи до розуміння моральних якостей, а саме:

- 1) як відношення до оточення (інших людей і явищ) – Б.Ананьєв, В.Мясищев;
- 2) як єдність свідомості, почуттів і волі – Л.Архангельський, А.Шишкін;
- 3) як синтез певних усталених мотивів, прагнень особистості і певних способів поведінки, що дозволяють реалізувати ці мотиви в повсякденному житті – Л.Рубінштейн, Л.Божович.

Таким чином, поняття “гуманність” розглядається з трьох різних позицій:

- як певне ставлення до оточуючих людей і явищ дійсності, що закріплюється в поведінці особистості і усталено проявляється в різноманітних ситуаціях;
- як єдність знань про гуманні якості особистості, добро і зло, почуття любові і поваги до людей і вмінь правильно чинити у відповідності зі знаннями і почуттями;
- як моральна якість, провідним компонентом якої є мотиви її прояву.

Як якість особистості гуманність формується в процесі взаємовідносин з іншими людьми, розкривається в проявах доброзичливості і дружелюбності, готовності прийти на допомогу іншій людині, уважності до неї; в рефлексії – вмінні зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце; в емпатичній здібності до співчуття, співпереживання; в толерантності – терплячості до поглядів, вірувань, поведінки інших людей.

Виходячи з вище зазначеного, сучасні педагоги-дослідники, розглядаючи різні аспекти формування гуманних взаємин, визначають гуманність як:

- “надхарактеристику особистості, яка включає комплекс таких якостей, що відображають дбайливе ставлення людини до людини” [5, с. 35];

- “сукупність морально-психологічних властивостей особистості (людяність, людинолюбство, співпереживання, співчуття, повагу гідності іншої людини, вияв турботи стосовно людини, нетерпимість до всякого зла та ін.), що відображають усвідомлене і співпереживаюче ставлення до людини як до вищої цінності” [6, с. 21];
- “складну інтегральну якість особистості, яка включає в себе певне емоційне ставлення до оточуючих людей, що вкорінюється в поведінці особистості і усталено проявляється в різноманітних категоріях” [9, с. 87].

Ми вважаємо, що всі ці підходи до розуміння сутності моральних якостей, зокрема, гуманності, не взаємовиключають, а доповнюють один одного.

На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження, спираючись на означені підходи, ми визначаємо гуманність як інтегративну, динамічну моральну якість особистості, що являє собою синтез знань про гуманні якості особистості, мотивів позитивного ставлення і вмінь адекватно чинити у відповідності із знаннями і почуттями. У світлі сказаного гуманні батьківсько-дитячі взаємини є не що інше, як прояв ними в цих взаєминах гуманності.

Гуманні взаємини є видом моральних відносин, які пронизані духом доброзичливості, турботи й поваги один до одного, проявляються у таких морально-психологічних властивостях особистості, як людяність, довіра, співчуття й співпереживання іншій людині, нетерпимість до несправедливості, зла, жорстокості. На думку М.Вейта, ці відносини виявляються як мотиви позитивного морального вчинку особистості школяра й відбивають високий рівень його моральної свідомості, переконань, гуманістичних почуттів, що проявляється у соціально-значущій діяльності, непримиренності до байдужості, приниження [2, с. 10]. Дослідник розглядає формування гуманних відносин як педагогічно керований процес становлення, розвитку і якісного перетворення відносин між членами колективу, що здійснюється під впливом всієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних умов. Суть цього процесу полягає в тому, що досвід гуманізації взаємин між людьми, норми суспільної моралі стають надбанням не лише окремої особистості, але й усього колективу, перетворюючись у моральні потреби й здатності кожного його члена.

В. Авраменкова, аналізуючи поняття “гуманні відносини”, ґрунтується у своєму дослідженні на системно-діяльнісному підході до особистості, розробленого А. Петровським і дотримується принципів стратометричної концепції й концепції персоналізації [8, с. 12]. Дослідниця переконана, що ключ до розуміння особистості дитини перебуває в системі суспільних відносин, у світі значущих для неї людей, у соціальній групі. Заданий у соціальній ситуації розвитку, історико-культурний матеріал засвоюється дітьми через спільну діяльність із дорослими й однолітками, яка виконує кілька функцій: породжує міжособистісні взаємини, опосередковує процес входження індивіда в соціальну спільність, саме в ній реалізуються й перетворюються взаємини людей [8, с. 80].

Важливим структурним компонентом гуманних взаємин є гуманістичні потреби. Вони становлять сутність і механізм всіх видів людської активності, оскільки саме потреба людей спілкуватися один з одним і є джерелом гуманних взаємин. На переконання Б.Лихачова, “не можна сформувати відносини, а, значить, певні властивості і якості особистості, не сформувавши, не розвивши в дитині потреби у тій чи іншій діяльності” [7, с. 23].

До потреб, що структурують гуманність, дослідники відносять наступні: 1) потреба в емоційному контакті, у прилученні до духовного світу іншої людини; 2) потреба в повазі до оточуючих людей; 3) потреба піклуватися про близьких і далеких людей; 4) потреба в спілкуванні, співчутті, співпереживанні.

Як відомо, потреби є джерелом активності особистості, мотиви ж виступають конкретним проявом їхньої сутності. Інакше кажучи, мотиви відіграють роль спонукань до діяльності, прямо пов’язаних із задоволенням певних потреб. Психологами встановлено, що саме мотив є обґрунтуванням вибору способу поведінки людини. Формування гуманних взаємин передбачає необхідність піклуватися про те, щоб мотиви дітей, що спонукають їх до діяльності, були високоморальними й мали соціальну цінність. Серед мотивів, властивих дітям молодшого шкільного і підліткового віку, учені виділяють такі, як прагнення принести користь колективу і батькам, почуття відповідальності перед ними, бажання подарувати радість, надати безкорисливу допомогу іншим людям, прагнення мати взірць для

наслідування і йти за ним, заслужити похвалу вчителя, батька (матері).

Сучасні дослідження показують, що саме система мотивів, що визначає поведінку дитини, є провідним компонентом у структурі моральних якостей. Без відповідних мотивів не засвоюються й не закріплюються потрібні форми поведінки. Однак гуманістичні мотиви поведінки формуються в дітей у тих колективах, де їхня практична активність спрямована на досягнення суспільно значущих цілей, причому більшість членів групи є суб'єктами цієї діяльності.

Важливим педагогічним завданням є виховання гуманістичних почуттів дитини. Вони розглядаються в якості своєрідних емоційних форм відбиття дійсності, у яких виражаються суб'єктивні відносини людини до світу. До низки моральних почуттів належать ті, що визначають наші відносини до самих себе, до людей, до людських взаємин: співчуття, почуття доброзичливості, товариства, почуття дружби, задоволення. Навіть простий емоційний відгук людини являє собою не окремий, ізольований акт поведінки, а завжди є "комплексною, цілісною реакцією" [8, с. 11]. Гуманістичні почуття являють собою різновид емоційних взаємин дітей до батьків, інших людей, близьких і далеких. Маючи перед собою картину проявів емоційного життя дитини, можна побачити всі істотні сторони особистості: спрямованість, інтереси, мотиви, спонукання, важливі для даного етапу життя. Емоції є тими переживаннями, на основі яких утворюються почуття в якості властивостей особистості, вони, у свою чергу, виявляються у вигляді певних емоційних проявів [4, с. 4].

Все різноманіття відносин людини до дійсності реалізується у вчинках і діях. Про ступінь ефективності формування моральних якостей і вираження їх у взаємодіях можна судити за зміною змісту гуманних відносин й орієнтації дитини у величезній безлічі вчинків. Вчинок можна визначити як "дію, що усвідомлюється суб'єктом як суспільний акт, що виражає відношення цієї людини до іншої людини, колективу, суспільства в цілому й, у свою чергу, викликає до себе те або інше зворотнє відношення" [8, с. 52].

Спираючись на положення А.Люблінської, яка розглядала структуру особистісних відносин з точки зору єдності трьох груп компонентів, які її утворюють: ціннісно-когнітивної,

емоційної і діяльнісної, ми виокремили компоненти, які, на наш погляд, найбільш точно визначають сутність гуманних взаємин батьків і дітей, перебувають між собою у взаємозв'язку і взаєморозвитку.

Структура досліджуваного поняття є інтегральною і складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного.

Розуміння сутності поняття "гуманні батьківсько-дитячі взаємини" дало змогу визначити показники критерію сформованості гуманних взаємин між суб'єктами виховного процесу.

Показниками когнітивного критерію були визначені:

Для батьків: наявність знань про вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого і підліткового віку, вплив внутрішньосімейної атмосфери та міжособистісних взаємин на розвиток дитини, морально-етичні норми та способи їх реалізації, усвідомлення і визнання самостійної цінності кожної дитини, знання її прав, наявність знань оптимальних методів виховання та виховних стратегій і тактик.

Для дітей: наявність морально-етичних знань молодшого шкільного та підліткового віку про моральні норми, що характеризують гуманні взаємини батьків і дітей, про відповідні загально визнаним гуманістичним принципам норми і правила поведінки; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, приймати осмислені моральні рішення з урахуванням конкретних умов; усвідомлення сутності таких понять як любов, взаємна повага, чуйність, турботливість стосовно батьків; здатність до рефлексії.

Показниками емоційно-ціннісного критерію є:

Для батьків: прояв емпатійної здатності, поваги, тактовності, чуйності до всіх членів родини загалом і до дитини зокрема; прагнення виявляти відповідні почуття до дитини, визнавати її самостійну цінність й надавати необхідну і вчасну допомогу в її особистісному розвитку.

Для дітей: уміння і потреби відчувати переживання інших людей (батьків), емпатійно співчувати їм; емоційно-позитивне ставлення до моральних норм, потреба і бажання діяти згідно з ними, добровільно приймати моральні рішення на благо батьків; альтруїстичні прагнення творити добрі вчинки на користь батькам, родині.

Показниками діяльнісного критерію виступили:

Для батьків: уміння виховувати дітей на гуманістичних принципах, здатність визнавати самотійну цінність дитини й надавати необхідну і вчасну допомогу в її особистісному розвитку, здатність до самотійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик і залагоджування конфліктних ситуацій.

Для дітей: здатність проявляти почуття любові, поваги, турботливості, чуйності стосовно батьків; уміння свідомо аналізувати свої рішення, дії та відповідати за їхні наслідки; надання безкорисливої допомоги батькам, прояв привітності у спілкуванні з ними; здатність виявляти самотійність у прийнятті моральних рішень.

Мета формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у нашому дослідженні передбачатиме задіявання двох однаково важливих механізмів формування морально ціннісних, позитивних міжособистісних взаємин: зовнішній – діловий, що утворює основу спілкування та діяльності, і внутрішній – духовно-емоційний. Зовнішній механізм у нашому дослідженні включатиме такі аспекти:

- 1) покращення міжособистісних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку через організацію з учнями виховної роботи на засадах особистісно орієнтованого підходу, концептуальних в аспекті досліджуваної роботи.
- 2) підвищення виховної компетентності батьків з різних типів сімей (стосовно їх виховного потенціалу) з метою покращення міжособистісних взаємин дорослого з дитиною, забезпечення позитивного впливу сім'ї на формування та розвиток особистості дитини;
- 3) підвищення відповідної компетентності вчителя, підготовленості до діяльності як на рівні дітей, так і на рівні батьків.

До внутрішньої детермінанти формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин належить власне психологічний механізм міжособистісних взаємин, метою якого є налагодження чи зміцнення (за його наявності) довірливого духовно-емоційного контакту між дитиною і батьками; дитиною і вчителем; вчителем і батьками (з врахуванням особливостей взаємодії в кожному типі сім'ї).

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Вейт М.А. Формирование гуманных отношений в коллективе учащихся общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13. 00. 01 “Теория и история воспитания” / М. А. Вейт. – М., 1987. – 23 с.
3. Даль В. Толковый словарь великорусского языка: [В 4-х томах]. – М. : Госиздат иностр. и национ. словарей, 1995. – 699 с.
4. Ковалев А.Г. Воспитание нравственных чувств у школьников. / А. Г. Ковалев. – Л. : Лениздат, 1961. – 42 с.
5. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника / Т. Е. Конникова // Нравственное воспитание школьников в коллективе. – Л. : ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1970. – С. 4-34.
6. Педагогика: [учеб. пособие для студ. вузов; под ред. С. А. Смирнова]. – М. : Изд. центр “Академия”, 1998. – 512 с.
7. Психология развивающейся личности : [учеб. пособие для студ. вузов; под. ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – 240 с.
8. Петровский А.В. Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности / А. В. Петровский. – М.: АПН СССР, 1988. – С. 41-52.
9. Сенатор С.Ю. Формирование гуманных взаимоотношений в многонациональных коллективах младших школьников общеобразовательных учреждений: [монография] / С. Ю. Сенатор. – М. : МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 160 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

В статье рассматриваются основные аспекты современного состояния исследования понятия гуманных родительно-детских взаимоотношений в теоретических работах.

Ключевые слова: семья, гуманность, гуманные взаимоотношения, родители, дети.

The main aspects of modern state of investigation of notion of humane paternal-children's mutualrelation in theoretical transactions are considered in the article.

Key words: family, humanity, humane mutual relation, parents, children.

УДК 37.013.43:305

Л.В. Яценко, м. Переяслав-Хмельницький

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглядається сутність поняття “культура гендерних взаємовідносин”. Теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені педагогічні умови формування культури гендерних взаємовідносин хлопців і дівчат старшого шкільного віку. Визначені критерії, показники та рівні сформованості у старшокласників досліджуваних якостей.

Ключові слова: культура, взаємовідносини, гендер, культура гендерних взаємовідносин, педагогічні умови, старшокласники.

Соціокультурні трансформації, характерні для сучасного українського суспільства, актуалізують вивчення специфіки поведінки, спілкування, взаємин представників чоловічої і жіночої статі як передумови визначення пріоритетів тендерного виховання. Значущість цього питання зумовлена тим, що гендерне виховання за своєю сутністю звернене до внутрішнього світу хлопців і дівчат, покликане сприяти розвитку цілісності особистості, становленню чоловічої/жіночої індивідуальності, формуванню у старшокласників і старшокласниць культури гендерних взаємовідносин.

Теоретичними джерелами дослідження проблеми формування культури взаємовідносин хлопців і дівчат старшого шкільного віку з урахуванням гендерного підходу, стали праці В. Абраменкової, Г. Абрамова, І. Кльоциної, І. Кона, В. Кравця, О. Кунц, Л. Столярчук та ін. Дослідники акцентують увагу на тому, що абстрактне знання норм моралі ще не гарантує моральної поведінки, натомість вагоме значення має підкріплення здобутих знань власним досвідом позитивних переживань, створення підґрунтя для зміцнення індивідуальної системи цінностей, орієнтацій, настановлень, внутрішньої позиції, які закріплюються в повсякденному житті й реальних відносинах між хлопцями і дівчатами.

Психологічні особливості дівчат і юнаків старшого шкільного віку досліджувалися Т. Бендас, Е. Еріксоном, І. Коном, Л. Столярчук, І. Сущенко, І. Трухіним та ін., які дійшли висновку,

© Л.В. Яценко, 2011

що на цьому етапі розвитку в особистості виникають нові явища і властивості, які були відсутні на попередніх стадіях розвитку, спостерігається перехід у нову фазу, що характеризується появою якісних новоутворень особистості.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад та результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування культури гендерних взаємовідносин старшокласників і старшокласниць у процесі гендерного виховання.

Сутність поняття “культура гендерних взаємовідносин” розглянемо у світлі поняття “культура взаємовідносин”, яке з’явилося порівняно недавно – наприкінці XIX ст., означає одне з явищ культури в цілому й належність до широкого кола її різновидів.

Культуру прийнято розглядати як сукупність усіх способів і результатів творчого перетворення людиною явищ і властивостей природи та суспільства, створення матеріальних і духовних цінностей, насамперед тих, що слугують фактором людського розвитку. Культура – це поєднання навченої поведінки і поведінкових результатів, які розподіляються і передаються у спадок членами даного суспільства прийдешнім поколінням [8, с. 413].

Культура формується як важливий механізм людської взаємодії, допомагаючи людям жити в своєму середовищі, зберігати єдність і цілісність спільноти при взаємодії з іншими спільнотами, що значною мірою регулює взаємовідносини кожного суб’єкта спільноти. Завдяки культурі життя людина набуває певної “заданості”, що детермінується звичаями і традиціями середовища, епохою, в якій живе людина, більшої осмисленості набувають її інтереси, настановлення, потреби, змістовий напрям сенсу життя загалом і сенсу міжособистісних взаємовідносин зокрема.

Отже, поняття “культура” і “взаємовідносини” є взаємодоповнюючими і взаємопроникаючими.

Згідно із соціологічним визначенням, під взаємовідносинами розуміються усталені взаємозв’язки між людьми, що складаються в процесі їх спілкування та взаємодії, мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів [6].

Взаємовідносини людей завжди передбачають активність обох сторін, однак рівень її прояву не є однозначним. Активність

може бути ініціальною або реактивною для суб'єкта взаємодії. З ініціальної позиції, активність буває перетворюючою або зберігаючою, розвивальною або руйнувальною. З погляду реактивної позиції, тобто з позиції того, на кого здійснюється вплив, може виявлятися активність прийняття або неприйняття, організації відповідної дії, протистояння небажаному впливу або участь у спільних діях.

Кожний індивід розвивається як представник конкретної статі. З'явившись на світ дівчинкою або хлопчиком, дитина в процесі соціалізації засвоює комплекс норм, правил, моделей поведінки, які наближають її до прийнятих у даному суспільстві зразків фемінності або маскулінності, сприяють формуванню відповідних особистісних якостей.

Маскулінність – це комплекс характеристик поведінки, можливостей та очікувань, які домінують у соціальній практиці тієї чи іншої групи, об'єднаної за ознакою статі, це те, “що додається до анатомії для одержання чоловічої гендерної ролі” [4, с. 142].

Під фемінністю розуміють “характерні форми поведінки, які очікуються в суспільстві від жінки, певний прояв того, що розглядається як позиції, внутрішньо притаманні жінці” [4, с. 223].

Однак сучасні дослідження свідчать, що однозначне акцентування на маскулінності або фемінності (нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок) у моделях поведінки обмежує емоційний та інтелектуальний розвиток чоловіків і жінок. Обидві статі рівною мірою здатні бути й честолобними, і відданими, і самостійними, і ніжними, і рішучими, і чуйними. Це сполучення людських властивостей у сучасній науковій літературі одержало назву андрогінності [1].

Андрогінність детермінується як “поєднання в індивіді маскулінних і фемінних рис. Андрогінна особистість вбирає в себе все найкраще з обох статей, має багатий набір статево рольової поведінки і гнучко використовує його, залежно від соціальних ситуацій, що динамічно змінюються” [2, с. 127]. Андрогінія припускає, що особистість як у ході виховання, так і потім, у подальшому житті має більший репертуар поведінки, не відчуває напруги й кризи в ситуаціях, де варто прийняти на себе роль іншої статі. Цей тип поведінки проявляється в сучасних умовах і тісно пов'язаний з модернізацією соціально-економічних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Отже, загальними одиницями розгляду культури взаємовідносин статей можуть стати три провідні тенденції поведінки у суспільстві, що тією чи іншою мірою набули відображення у формуванні цієї культури протягом існування людства – маскуліність, фемінність, андрогінність.

Термін “гендер” (gender) походить від англійського слова “рід”; з’явився в 1975 р. у дослідженнях фемінізму і набув у середині ХХ ст. впровадження в різних предметних галузях науки: філософії, історії, соціології, філології, лінгвістики, культурології. Нерідко поняття “гендер” постає синонімом традиційного терміну “стать”, що, на нашу думку, є неправомірним. Термін “гендер” складніший, динамічніший; він становить синтез біологічних, соціальних та індивідуальних особливостей чоловіка і жінки [7, с. 162-166]. Гендер – це сукупність соціальних репрезентацій, а не закріплена природою данність.

Гендерне виховання – неперервний педагогічний процес, спрямований на формування елементів знань, виражених у поняттях, моральній культурі та етикеті взаємовідносин між людьми з урахуванням статевих, вікових та психофізіологічних особливостей старшокласників.

Для з’ясування сутності формування культури гендерних взаємовідносин старшокласників і старшокласниць необхідно звернути увагу на психолого-фізіологічні особливості цієї вікової групи.

У старшому шкільному віці високого рівня розвитку досягають пізнавальні процеси, що зумовлює можливість навчання хлопців і дівчат різним видам моральної та розумової діяльності. Головним новоутворенням старшокласників є більш високий, порівняно з підлітковим віком, рівень самосвідомості, потреба пізнати себе як особистість. На думку Л. Виготського, формування самосвідомості – основний підсумок цього віку. Старшокласники і старшокласниці починають вдивлятися в самих себе, начебто відкриваючи для себе своє “Я”, прагнучи пізнати сильні й слабкі сторони своєї особистості [3].

Виходячи з класифікації, розробленої О. Мудриком, старшокласниками називають школярів періоду раннього юнацького віку (15–17 років). У цей час хлопці і дівчата переосмислюють усю систему взаємовідносин з оточуючими людьми, що веде до вироблення в них певного погляду на світ і своє місце в ньому. Старшокласники активно ухвалюють

рішення про своє майбутнє, статус у суспільстві як чоловіка чи жінки, й статеві ролі, які не освоєні, але потребують освоєння; намагаються знайти оптимальні способи досягнення успіху в житті, реалізації свого цілісного “образу Я” [5, с. 114].

Поведінка старшокласників регулюється їхньою самооцінкою, а самооцінка формується в процесі спілкування з оточуючими людьми, насамперед з однолітками. Орієнтація на однолітків пов’язана з потребою бути прийнятим і визнаним у групі, з потребою мати друга, зі сприйняттям однолітка як взірця, який найбільш близький, зрозумілий, доступний порівняно з дорослою людиною.

Школа, як фактор ґендерної соціалізації, має великі можливості у вихованні у старшокласників і старшокласниць необхідних знань, переконань, настановлень, умінь і навичок. Крім певної суми знань, учні за роки навчання засвоюють певні ґендерні норми поведінки і соціальних ролей, у них формуються якості, які приписуються певній статі.

Таким чином, сутність культури взаємовідносин старшокласників і старшокласниць у ґендерному плані становить цілісне інтегративне особистісне утворення, що характеризується наявністю знань про норми і цінності міжособистісної взаємодії, позитивним їх переживанням як спонуки до виконання певних дій, умінь реалізовувати такі дії у відносинах з представниками іншої статі.

Дане визначення дає змогу виокремити в структурі цього інтегративного утворення три взаємопов’язані компоненти: інтелектуальний, змістовий, регулятивний, кожний з яких характеризується відповідними критеріями і показниками. У своєму дослідженні такими показниками ми обрали:

- для інтелектуального компоненту: знання щодо норм і цінностей міжособистісних відносин, способів їх прояву;
- для змістового компоненту: емоційно-позитивне ставлення до норм і цінностей міжособистісної взаємодії, здатність до рефлексії, адекватна самооцінка;
- для регулятивного компоненту: вміння співвідносити свою поведінку та емоційні прояви з прийнятими в суспільстві нормами і цінностями міжособистісних взаємовідносин.

Використання сукупності методів педагогічної діагностики засвідчило, що сучасні старшокласники і старшокласниці відповідають трьом рівням сформованості культури ґендерних

взаємовідносин: високому, середньому і низькому. Загалом педагогічною діагностикою було охоплено 35 старшокласників і 34 старшокласниць.

Старшокласник або старшокласниця, які належать до *високого рівня*, мають ґрунтовні знання щодо норм і цінностей міжособистісних відносин, способів їх прояву; характеризується емоційно-позитивним ставленням до норм і цінностей міжособистісної взаємодії, здатний(а) до рефлексії, має адекватну самооцінку; вміє співвідносити свою поведінку та емоційні прояви з прийнятими в суспільстві нормами і цінностями міжособистісних взаємовідносин.

До **середнього рівня** належать старшокласники і старшокласниці, які мають хороші знання щодо норм і цінностей міжособистісних відносин, способів їх прояву; характеризується емоційно-позитивним ставленням до норм і цінностей міжособистісної взаємодії, проте здатність до рефлексії у них позначена ситуативністю, самооцінка завищена або занижена; не завжди можуть співвідносити свою поведінку та емоційні прояви з прийнятими в суспільстві нормами і цінностями міжособистісних взаємовідносин.

До **низького рівня** віднесли старшокласників і старшокласниць, котрі мають фрагментарні знання щодо норм і цінностей міжособистісних відносин, способів їх прояву; характеризуються байдужим ставленням до норм і цінностей міжособистісної взаємодії, в них відсутня здатність до рефлексії, самооцінка частіше занижена; не завжди можуть співвідносити свою поведінку та емоційні прояви з прийнятими в суспільстві нормами і цінностями міжособистісних взаємовідносин, схильні до їх порушення.

Констатувальний експеримент засвідчив, що в більшості хлопців і дівчат старшого шкільного віку культура гендерних взаємовідносин не сформована (високий рівень старшокласниць становив 19,2 %, старшокласників – 19,3 %, відповідно середній рівень – 35,4 % старшокласниць і 35,2 % старшокласників, низький рівень – 45,4 % старшокласниць і 45,5 % старшокласників). Найбільш характерними фактами, що підтверджують цю думку, є недостатня обізнаність з нормами і цінностями міжособистісних відносин, відсутність бажання дослухатися до думки однокласників, низька спрямованість на спілкування. Суттєвим недоліком школярів обох статей є

невміння організовувати спільну діяльність. Значна кількість юнаків і дівчат старшого шкільного віку мають доволі розпливчасті уявлення про характер взаємовідносин чоловіків і жінок, не вміють організовувати спільну діяльність з представниками іншої статі, відчувають великі труднощі у спілкуванні з ними.

Результати констатувального етапу експерименту зумовили необхідність розробки педагогічних умов формування у старшокласників культури гендерних взаємовідносин. У педагогічній літературі умови ефективності діяльності визначаються як об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких дає змогу досягти запланованої мети при найбільш раціональному (оптимальному) застосуванні сил і засобів.

У нашій роботі до таких умов відносили:

- розгляд процесу формування гендерних взаємовідносин як провідної ідеї виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
- розробку стратегії і тактики роботи соціального педагога з організації та реалізації формування у хлопців і дівчат старшого шкільного віку культури гендерних взаємовідносин.

Формування у старшокласників культури гендерних взаємовідносин конкретизувалася в низці завдань, а саме: 1) надання юнакам і дівчатам допомоги в придбанні гендерних знань; 2) надання допомоги в придбанні соціального досвіду гендерної взаємодії; 3) надання допомоги в придбанні здібностей до гендерної поведінки.

Таке змістове та організаційне забезпечення виховної діяльності передбачало реалізацію основної ідейної настанови гендерного формування й розвитку особистості: людина – це не абстрактна цінність, а чоловік або жінка. Оволодіння системою гендерних знань сприяє формуванню у неї світоглядних орієнтацій, власної життєвої філософії, самоідентифікації і самореалізації; забезпечує усвідомлення сутності гендерних ролей і стереотипів (нейтралізація і пом'якшення відносин між статями; орієнтація на “особливе” призначення чоловіка або жінки; стереотипи маскулінності й фемінінності, що впливають на поведінку чоловіків і жінок); розуміння правових проблем сучасності (місця чоловіків і жінок на ринку праці; гендерні

особливості вибору майбутньої професії; абсолютна цінність прав чоловіків і жінок, правове забезпечення гендерної рівності чоловіків і жінок, можливості реалізації свого права на участь у суспільному житті).

На окрему увагу заслуговує формування у дітей старшого шкільного віку: вмінь орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, здійснювати гендерну оцінку процесів, що відбуваються, передбачати можливі труднощі, засновані на поширених гендерних стереотипах; гуманного й шанобливого ставлення до оточуючих, здібностей організації спілкування, взаємодії з особами різної статі й різного віку; вмінь і навичок статевого поведінки, саморозвитку і самовдосконалення.

Технологічну складову моделі виховної діяльності з формування культури гендерних взаємовідносин старшокласників і старшокласниць утворювали три групи методик: 1) методика формування гендерних знань; 2) методика формування соціального досвіду гендерної взаємодії; 3) методика формування гендерної рефлексії. До групи засобів, що утворюють методику формування гендерних знань, яка відповідає реаліям навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, належить проблемна лекція, бесіда, дискусія, кейс-метод.

Методика формування соціального досвіду гендерної взаємодії полягала у використанні різних ігрових форм роботи: конкурси (ліричних віршів про жінку, матір, батька, любов тощо), вікторини (“Що? Де? Коли?”, “Брейн-ринг”, “Хто хоче стати мільйонером?” та ін. з питаннями і завданнями, пов’язаними з гендерною проблематикою), інсценування ситуацій спілкування, пов’язаних з проблемами порушення гендерної рівності. Доповненням методу гри стала серія тренінгів для старшокласників і старшокласниць у межах діяльності з формування соціального досвіду гендерної взаємодії, метою яких було створення сприятливих умов для формування культури гендерних взаємовідносин між ними.

Для формування у старшокласників і старшокласниць гендерної рефлексії характерним став метод проєкції, який полягав у складанні ними ідеального образу свого гендерного “Я”, що давало їм змогу побачити перспективу власного особистісного зростання, розвивати здібності самостійного

визначення життєвих цілей, удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність.

У результаті експерименту підтвердилися висновки психологів і педагогів про те, що культура гендерних взаємовідносин між хлопцями і дівчатами не формується стихійно, а є результатом спеціальної організації життя колективу.

Після завершення формувального етапу експерименту проводилися заключні зрізи, які за методикою були аналогічними тим, що здійснювалися у процесі констатації. Узагальнення одержаних результатів дало змогу визначити рівні сформованості у старшокласників і старшокласниць культури гендерних взаємовідносин, порівняти їх з результатами педагогічної діагностики.

В експериментальній групі завдяки запровадженню розроблених нами педагогічних умов у рівнях сформованості у старшокласників і старшокласниць культури гендерних взаємовідносин сталися позитивні зміни. Збільшилася кількість хлопців і дівчат з високим та середніми рівнями і зменшилася, відповідно, кількість тих, в яких був зафіксований низький рівень сформованості досліджуваних властивостей.

Динаміка рівнів сформованості у старшокласників і старшокласниць контрольної групи культури гендерних взаємовідносин становила: для високого рівня – $19,6 - 19,3 = + 0,3$, для середнього рівня – $37,7 - 35,3 = + 2,4$, для низького рівня – $42,7 - 45,4 = - 2,7$.

Динаміка рівнів сформованості у старшокласників і старшокласниць експериментальної групи культури гендерних взаємовідносин становила: для високого рівня – $50,1 - 19,3 = +30,8$, для середнього рівня – $39,6 - 35,3 = +4,3$, для низького рівня – $10,3 - 45,4 = - 35,1$.

Висновок. Таким чином, розроблені та апробовані нами педагогічні умови формування в хлопців і дівчат старшого шкільного віку культури гендерних взаємовідносин, довели свою доцільність і правомірність.

Перспективний напрям подальших досліджень бачиться у визначенні змісту, форм і методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до проведення виховної роботи, пов'язаної з формуванням і розвитком у старшокласників і старшокласниць культури гендерних взаємовідносин.

Література:

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 103-120.
2. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 125-131.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6 : Научное наследство. – 397 с.
4. Говорун Т.В. Гендерна психологія [навч. посіб.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видав. центр “Академія”, 2004. – 308 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / Анатолий Викторович Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
6. Соціальна філософія: короткий енциклопедичний словник / [заг. ред. і уклад. В. П. Андрущенко, М. І. Горlach]. – К. : Харків : ВМП “Рубікон”, 1997. – 400 с.
7. Столярчук Л.И. Гендерный подход в образовании / Л. И. Столярчук // Образование, наука и экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве // Материалы Второй Междунар. науч. конф., 22-27 авг. 2004 г. Высокие Татры, Братислава (Словакия). – М. : МАППО, 2004. – С. 162-166.
8. Философский энциклопедический словарь / [глав. ред. С. С. Аверинцев]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 384 с.

Рассматривается сущность понятия “культура гендерных взаимоотношений”. Определены критерии, показатели и уровни формирования исследованных качеств. Теоретически обоснованы и экспериментально проверенны педагогические условия формирования культуры гендерных взаимоотношений мальчиков и девочек старшего школьного возраста.

Ключевые слова: культура, взаимоотношения, гендер, культура гендерных взаимоотношений, педагогические условия, старшеклассники.

Essence of concept “culture of gender mutual relations” is examined. Criteria, indexes and levels of forming of the explored qualities, are certain. In theory grounded and experimentally chosen pedagogical terms of forming of culture of gender mutual relations of boys and girls of senior school age.

Key words: culture, mutual relations, gender, culture of gender mutual relations, pedagogical terms, senior pupils.

М.В. Байда, м. Житомир

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізуються виховні аспекти кооперативного навчання як творчої групової діяльності. Розглядаються можливості використання кооперативного навчання при формуванні соціальних навичок.

Ключові слова: виховання, кооперативне навчання, соціальні навички.

Вищий навчальний заклад виступає останньою ланкою у процесі психологічної і професійної підготовки цілісної особистості. Етап навчання в вузі містить у собі безліч можливостей для майбутніх фахівців та безліч можливостей для викладачів, які не лише дають академічні знання, але й готують до життя в новому соціокультурному просторі ХХІ-го ст. При значній різноманітності методів, прийомів та технологій роботи в вищому навчальному закладі кооперативне навчання найбільш гармонійно відповідає характеристикам гуманістичної парадигми освіти, та має значний потенціал при підготовці майбутніх спеціалістів в умовах ВНЗ.

Дослідженням кооперативного навчання займалась значна кількість науковців. Як відомо, кооперативне навчання, чи навчання у співробітництві, в сучасному трактуванні набуло найбільшого поширення в США. Американські науковці зробили значний внесок у дослідження переваг роботи в групах кооперативного навчання порівняно з індивідуальною формою роботи та змаганням (М.Дойч, Р.Джонсон, Д.Джонсон та ін.), виділили нові парадигми у викладанні дисциплін в коледжі (Б.Кемпбел, К.Сміт), а також розробили різноманітні методи і технології кооперативного навчання (Р.Джонсон, Д.Джонсон, Е.Голубек, Ф.Ліман, Р.Славін, С.Каган, Ш.Шаран, Е. Аронсон та ін.). Особливу увагу в цих дослідженнях привертає виховний потенціал кооперативного навчання (Р. Олсен, С.Каган), а саме формування соціальних навичок.

Мета даної статті полягає у визначенні виховних можливостей кооперативного навчання в соціокультурному просторі вищого навчального закладу.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми під кооперативним навчанням ми розуміємо метод активізації

навчально-пізнавальної діяльності учнів у малих групах, який реалізує принципи особистісно-орієнтованого навчання і базується на взаємозалежності учнів один від одного, їх залежності від спільної мети, їх відповідальності за результати роботи групи при взаємному навчанні [5, с. 46]. Досліджуючи взаємозв'язок між членами групи, Д. і Р. Джонсони (1970, 1974, 1989) розробили теорію соціального взаємозв'язку, згідно з якою діяльність осіб і результати діяльності групи визначаються існуючим взаємозв'язком між членами групи. Цей взаємозв'язок може бути позитивним і негативним [9, с. 28].

Як відомо, теоретичною основою кооперативного навчання є теорія розвитку пізнання (Ж. Піаже, Л. Виготський), теорія реструктуризації знання М. Уітторока. Зокрема, Ж. Піаже вважає, що коли люди об'єднуються для пізнання дійсності, між ними може виникнути соціальний конфлікт, в результаті якого створюється "пізнавальна нерівновага", яка стимулює розвиток інтелекту [8, с. 18]. Прибічники теорії Піаже стверджують, що між людьми, які займаються спільною діяльністю, виникають дискусії, в яких породжуються і вирішуються "інтелектуальні (пізнавальні) конфлікти", а також переосмислюються і коректуються невірні судження [8, с. 21].

Активна навчальна діяльність у групах кооперативного навчання досягається шляхом проблемного формулювання змісту навчального завдання і спрямування навчального процесу на вирішення проблеми. Активний виховний ефект такого навчального процесу досягається шляхом правильної організації роботи групи. Услід за американським розробником структурного підходу до кооперативного навчання проф. С.Каганом (Spencer Kagan), формування і розвиток соціальних умінь розглядається нами як один з п'яти основних компонентів кооперативного навчання (позитивна взаємозалежність, особистісна взаємодія, індивідуальна відповідальність, соціальні навички, групова обробка результатів) [10, с. 141].

Врахування всіх перелічених компонентів може сприяти ефективному формуванню і закріпленню соціальних навичок кооперативного навчання. На сьогодні існує багато різноманітних варіантів навчання через співпрацю. Проте, кожен викладач на практиці може урізноманітнити вже існуючі варіанти за рахунок творчого ставлення до навчального процесу, та за умов чіткого дотримання основних принципів навчання у співпраці: кооперативні групи формуються викладачем до заняття з

урахуванням психологічної сумісності студентів. Бажано щоб у кожній групі був сильний студент, середній і слабкий (якщо група складається з трьох студентів), хлопці та дівчата, тобто групи повинні бути гетерогенні за своїм складом. Якщо група на практичних заняттях працює злагоджено, дружно, немає необхідності міняти її склад. За умови ж, що робота з будь-яких причин є неефективною, склад групи можна змінити. Групі пропонується виконати одне завдання, але під час виконання передбачається розподіл ролей між учасниками групи (ролі зазвичай розподіляються самими студентами, хоча в деяких випадках викладач може внести свої пропозиції); оцінюється робота не одного студента, а всієї групи (тобто оцінка ставиться одна на всю групу); важливо, що оцінюються не тільки, а іноді й не стільки знання, скільки зусилля студентів. При цьому у певних випадках можна надати студентам можливість самим оцінювати результати (особливо проміжні) своєї праці; викладач сам вибирає учасника групи, який повинен надати звіт про виконання завдання. У деяких випадках це може бути слабкий студент (у нашому випадку це стосується, головним чином, його знань з методики викладання граматики, лексики тощо). Якщо слабкий студент може доповісти результати спільної роботи групи, відповісти на питання інших груп, значить мету досягнуто і група виконала завдання, бо мета будь-якого завдання – це не його формальне виконання (правильне/неправильне рішення), а оволодіння матеріалом кожного учасника групи і паралельне оволодіння соціальними навичками [5, с. 56]. Іншими словами, якщо у студентів немає соціальних навичок, кооперативне навчання багато в чому втрачає свою цінність. Уміння спільно працювати в малих групах є передумовою ефективної діяльності груп кооперативного навчання. До вмінь та якостей, потрібних для успішної роботи в малих групах, належать знайомство одним з одним, формування довірливих стосунків, правильне спілкування, сприйняття й підтримка кожного, конструктивне розв'язання конфліктів.

Серед інших найбільш необхідних соціальних навичок, виділимо взаємодопомогу, навички спільного отримання необхідної інформації (сюди можна віднести і ряд комунікативних навичок); спільне ухвалення рішення, довіра, вирішення конфліктів. Які ж засоби можуть допомогти вплести розвиток соціальних навичок в канву кооперативного навчання? Перш за все, цей процес повинен бути спланований викладачем заздалегідь і включений до плану кожного заняття. Крім цього,

дослідники виділяють такі засоби для структурування процесу оволодіння соціальними навичками:

- ролі та сплановані поведінкові схеми (вербальні та невербальні схеми поведінки, за допомогою яких можна виконати завдання відповідно до ролі);
- моделювання і підсилення результату;
- структури та структурування;
- обмірковування і час на планування [10, с. 146].

Для того, щоб реалізувати дані кооперативні соціальні навички, необхідно створити відповідне середовище. С. Каган пропонує створити спеціальний куточок соціальних навичок – дошку, на якій кожен тиждень викладач буде записувати ключову навичку тижня. Кожного тижня він має визначити основну навичку. Існує декілька способів введення певної соціальної навички. Викладач може ввести навичку самостійно, а може запропонувати студентам обговорити і виділити ту навичку, яку необхідно розвинути саме в їхній групі. Після вибору навички необхідно обрати відповідну основну роль тижня. Наприклад, навичці взаємодопомоги відповідає роль “Тренер”, навичці отримання необхідної інформації – “Пошукач”, запису інформації – “Писар”, забезпечення тиші і робочої атмосфери – “Менеджер Шуму та Поведінки”, заохочення інших – “Мотиватор” тощо. Найбільш відповідальним моментом є процес ротації навичок, адже кожен студент, працюючи в своїй кооперативній групі, повинен “приміряти” до себе цю основну роль тижня [10, с. 148].

Особливістю системи соціально-виховної роботи в студентській групі є те, що вона розглядається: як складова системи професійної підготовки майбутнього педагога; як сукупність різноманітних форм, засобів і методів виховного впливу на студентів й організації їх взаємодії; як шлях формування професійної свідомості студентів (морально-орієнтаційний, мотиваційний компонент професійної готовності), розвитку емоційно-ціннісного ставлення до професії вчителя (емоційно-вольовий компонент), відпрацювання професійних умінь та навичок у студентів (змістовно-операційний компонент) [5, с. 20]. Студентам, як вважає Л.Орбан-Лембрик, притаманна відповідність зовнішніх стандартів. Це свідчить про те, що студенти в групі, міжособистісний статус яких значно нижчий, ніж у тих студентів, котрі менше часу приділяють навчанню, але в яких добре розвинуті комунікативні здібності, тому, потрапивши в нову систему соціалізації, відтворюють вже звичні їм стандартизовані норми та певні стереотипи поведінки: орієнтуються на групу і керуються її

думкою у своїх вчинках. Така поведінка серед студентів буде вважатися конформною. Саме вона стає перешкодою до успішного навчання: студент соромиться піднімати руку на семінарських заняттях, ставити різного роду запитання, щоб не викликати негативної реакції у студентській групі тощо. Така позиція особистості у групі призводить до пасивності в освоєнні соціально-психологічного простору вищого навчального закладу та виникнення стратегій неуспіху [4, с. 133].

Успішною у студентській групі адаптація буде вважатись у тому випадку, коли у групі панує позитивний соціально-психологічний клімат. Це морально-психологічний настрій, який відтворюється у взаєминах членів групи; умови, що створюють ефективний процес навчальної діяльності та сприятливу атмосферу для формування тих чи інших стандартів поведінки, якими в подальшому буде керуватись студентська група. Будь-який соціально-психологічний клімат підпадає під вплив: соціально-психологічного клімату в суспільстві; умов життєдіяльності колективу (в нашому випадку – це студентська група); особливостей суспільної думки; психологічного зараження; наслідування; групової динаміки; особливостей міжособистісного спілкування [4, с. 133]. Л.Орбан-Лембрик зазначає, що позитивними ознаками соціально-психологічного клімату у групі вважаються: наявність позитивної перспективи для групи та для кожного її члена; довіра та висока вимогливість членів групи один до одного; можливість вільного висловлювання; достатня поінформованість членів групи про цілі та завдання, що стоять перед групою; відсутність психологічного тиску як всередині групи, так і ззовні; задоволеність від процесу спілкування з членами групи. Позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі сприяє задоволенню у студентів потреби у спілкуванні, позитивному ставленню студента до навчання, розкриттю індивідуальних рис особистості [4, с. 134]. Цього можна досягти за допомогою технологій кооперативного навчання.

У процесі нашого дослідження було виявлено певні труднощі при спробі розвитку соціальних умінь студентів. Працюючи зі студентами III курсу ННІ філології та журналістики, ми використали різні технології кооперативного навчання при подачі методичного матеріалу в межах структурного підходу, запропонованого С. Каганом. Кооперативні структури є цікавими тим, що їх можна використовувати в межах будь-якої технології

кооперативного навчання. Вони були розроблені як схеми практичної реалізації кооперативного навчання в яких крок за кроком описані моделі поведінки учнів на заняттях.

Проведений діагностичний зріз на початку роботи над технологіями кооперативного навчання показав, що більшість студентів хоч і мають загальні уявлення про кооперативне навчання, не знають його особливостей і не достатньо усвідомлюють його виховний потенціал. В ході проведення занять з використанням технологій кооперативного навчання було відмічено, що найбільш важкий етап – введення студентів в кооперативне середовище і усвідомлення ними того, що відповідальність за роботу групи лежить на кожному. Характер навчального співробітництва та його організація, зокрема зовнішня регламентація діяльності учасників, набувають особливо великого значення. Найбільш ефективними в виховному плані виявились кооперативні структури. Зокрема, при акценті на навичку взаємодопомоги нами було використано такі структури як Гра з флеш-картками (Flashcard Game), Парна перевірка (Pairs Check), Пронумеровані голови (Numbered Heads); при акценті на навичку підтримки та заохочення – Парна перевірка (Pairs Check), Фішки схвалення (Affirmation Chips) [10, с. 150]. При використанні певної кооперативної структури необхідно було наголосити, на яку навичку ми орієнтуємось, для цього на дошці було виписано основні вербальні та невербальні схеми поведінки характерні для певної навички. Наприкінці виконання академічного завдання кожній кооперативній групі видавались бланки самооцінки. В даних бланках студенти відмічали ефективність роботи групи, здійснювали самооцінку своєї діяльності, а також відмічали ефективність засвоєння соціальної навички. Етап самооцінки виявився надзвичайно ефективним, адже студенти мали змогу виступити в ролі викладача і оцінити не лише себе, але й своїх колег по групі.

Значна кількість дослідників наголошує на позитивному впливі ролі групового співробітництва на результат діяльності, на особистість студента, на формування навчальної групи як колективу. Це все досягається завдяки діям складних психологічних механізмів, які регулюють міжособистісну взаємодію. Одне із важливих місць серед них займає рефлексія, через яку встановлюється ставлення учасника до власних дій і забезпечується перетворення цієї дії у відповідності до змісту і форми спільної діяльності. У ситуації спільної роботи з іншими

студентами виникають і розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема дій контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки) (Г. Цукерман, Н. Крамскова, Л. Айдарова) [6, с. 39]. Тим самим, кооперативне навчання сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності їхніх компонентів. Виховний ефект співробітництва обумовлюється формуванням у ситуації спільної роботи з однокласниками "умовно-динамічної позиції". Вона проявляється в умінні людини оцінювати себе не з точки зору іншої, а з різних точок зору у залежності від місця і функції у спільній діяльності (Д. Ельконін, А. Маркова) [7, с. 98]. Це уміння розвивається за допомогою соціальних навичок.

Кооперативне навчання базується на спільній роботі студентів над навчальними завданнями проблемного характеру (наприклад, у виконанні навчальних проектів з методики викладання іноземної чи рідної мови), коли рішення досягається через поєднання зусиль, тобто кооперацію студентів, які колективними зусиллями досягають спільної мети. Кооперативне навчання на заняттях з методики викладання іноземної мови сприяє об'єднанню знань, навичок та вмінь студентів, їх здібностей та можливостей, що створює умови для взаємонавчання. Студенти починають вчитися один у одного, так що потенціали всіх присвоюються кожному, у результаті чого загальний прогрес у навчанні значно прискорюється. Кооперативне навчання вимагає такої організації навчального процесу, при якій як в аудиторії, так і за її межами студенти постійно працюють у парах та малих групах, звітуючи про результати самостійної роботи як викладачеві, так і всій своїй академічній групі в цілому. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так однієї думки над іншою. Під час кооперативного навчання студенти вчать бути демократичними, відкрито спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, самостійно приймати рішення. Такі соціальні навички допоможуть студентам філологічних факультетів у майбутньому під час виконання їх професійної діяльності.

Висновки. Виявлені нами виховні можливості кооперативного навчання дозволяють стверджувати, що вони є надзвичайно важливими та актуальними у наш час, оскільки сприяють ефективному засвоєнню академічних знань, а також допомагають формувати такі соціальні навички як навички

взаємодопомоги, спільного отримання необхідної інформації, навички ефективної комунікації, спільного ухвалення рішення, взаємодовіри, вирішення конфліктів. Перспективу подальших розвідок виховного потенціалу кооперативного навчання вбачаємо в дослідженні психолого-педагогічних особливостей групової обробки результатів роботи кооперативної групи як важливого компоненту цього виду навчальної діяльності.

Література:

1. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. / М. Д. Виноградова, И. В. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
2. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе / В. К. Дьяченко – М. : Амфора, 1998. – 222 с.
3. Курятов В.М. Как организовать обучение в малых группах / В. М. Курятов – СПб.: Педагогика, 2000. – 201 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування/ Л. Е. Орбан-Лембрик– К. : Либідь, 2004. – 576 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пирожено – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
6. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения: Сб. Игровые формы контекстного обучения / Л. В. Путляева, А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1983. – 190 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 245 с.
8. Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book / [Carolyn Kesser, editor]. – Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.
9. Johnson D.W. Joining Together: Group Theory and Group Skills / D. W. Johnson, R. T. Johnson. – Allyn & Bacon, 1997. – 290 p.
10. Kagan S. Spencer Kagan: Cooperative Learning / S. Kagan. – Resources for Teachers, Inc.1(800) Wee Co-op, 1994. – 800 p.

В статье анализируются воспитательные аспекты кооперативного обучения как творческой групповой деятельности. Рассматриваются возможности использования кооперативного обучения при формировании социальных умений.

Ключевые слова: воспитание, кооперативное обучение, социальные умения.

The article deals with educational aspects of cooperative learning as a form of creative group work. The possibility of using cooperative learning while shaping social skills is analyzed.

Key words: education, cooperative learning, social skills.

УДК 37.034:7-057.874

С.А. Шумило, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема визначення поняття “гуманістичні цінності”; простежено шляхи та засоби розвитку гуманістичних цінностей як у вітчизняній, так і в зарубіжній науках.

Ключові слова: цінність, гуманістичні цінності, гуманізм.

На початку нового тисячоліття наше суспільство намагається подолати моральну кризу українського суспільства, що виявляється в знеціненні та спрощенні системи моральних цінностей та їх знеціненні. Тому проблема виховання гуманістичних цінностей є нагальною потребою сучасної школи і викликом сучасності. Запорукою позитивних змін у майбутньому є формування гуманістичних цінностей у підростаючого покоління.

Категорія “гуманістичних цінностей” була предметом вивчення різних галузей (етики, естетики, філософії, соціології, педагогіки, психології, культурології тощо).

Різні аспекти проблеми виховання гуманістичних цінностей досліджували Л.Архангельський, О.Здравомислов, В.Отрут, С.Л.Рубінштейн, Е.Фромм.

Метою даної статті є дослідження формування гуманістичних цінностей у дітей як наукова проблема.

Гуманізм – це поєднання світоглядних, етичних, соціальних, естетичних та художньо-літературних поглядів і проявів, які є не лише теорією, але й знаходять застосування в житті, в практиці суспільства, класів, окремих людей. Під поняттям “гуманізм” розуміють насамперед певне бачення світу. В його основі лежить переконання, що найбільша цінність в природі – це людина, і до неї повинна бути направлена вся увага.

“Гуманність” в перекладі з латинської – це людська гідність, людська природа, людинолюбство. У психологічному словнику “гуманність” – це обумовлена моральними нормами і цінностями система настанов особистості на соціальні об’єкти (людину, групу), які представлені у свідомості співпереживаннями, співчутливістю і реалізується у спілкуванні та діяльності, в актах співдії, співучасті, допомоги [6].

Любов до людини, доброта, милосердя, чесність, правдивість, людська гідність, судження про щастя і справедливість знаходимо ще в творах усної народної творчості, в морально-етичних концепціях різних народів, починаючи з найдавніших часів.

Ця проблема також знайшла свій різносторонній розгляд у творчості античних філософів. Антична культура приділяла значну увагу моральним проблемам, надаючи їм гуманістичного забарвлення.

Сократ зазначав, що найбільша цінність – це життя, але життя гідне. Власну точку зору мав Аристотель. Філософ великого значення надавав добру і злу та зазначав: "...тільки людина здатна сприймати такі поняття, як добро і зло, справедливість і несправедливість" [1, с. 37].

У своїй "Великій етиці" Аристотель розглядає душевне благо (чесноти), тілесне благо (здоров'я, краса) та такі, що знаходяться поза душею та тілом (влада, багатство).

Погляди античних філософів лягли в основу сучасного бачення і розуміння гуманістичних цінностей. Середньовічна філософія пріоритетними зазначила цінності, які розглядалися у християнських заповідях, при цьому внутрішній світ особистості обмежувався. В цей час метою виховання була благочестива людина, що віддана Богу і позбавлена власної цінності. Ситуація кардинально змінилася в епоху Відродження, яка визнала саме людину найвищою цінністю з ідеєю фізичної та духовної досконалості.

Тема людської гідності об'єднала мислителів другої половини XIV ст. – першої половини XV ст. Ф.Рабле, М.Монтеня, Е.Роттердамського.

Філософська концепція М.Монтеня ґрунтується на етичних поглядах Сократа. Автор в "Дослідах" намагається скерувати мислення людини на пошук наукових знань, які приведуть до самостійності та сприятимуть перетворенню природи. Такі думки стали поштовхом до появи й формування нової інтелігенції, що отримала назву "гуманістичний рух".

Основними концептами гуманістичної філософії Дж.Локка були моральність, добро і зло, добродійні вчинки, благодійність.

Введенню наукової теорії гуманістичних цінностей людство завдячує І.Канту, у вченні якого визначено походження цінностей

з внутрішнього світу людини. Основоположною в естетиці гуманіста стає проблема співвідношення етичного та естетичного, прекрасного і доброго. Подальший розвиток проблеми гуманістичних цінностей припадає на 20-60 роки XIX ст. і пов'язаний із діяльністю Р.Г.Лотце, Г.Когена, Г.Ріккерт та інших.

У своїх працях Г.Ріккерт розглядає цінність як норму, якою керуються люди при оцінці конкретного предмета дійсності і яка не залежить від їхніх бажань. Це – добро, істина, краса, головна сутність яких полягає в їх значущості.

Схожих поглядів дотримувався Р.Перрі, який підкреслював, що за допомогою гуманістичних цінностей людина може пізнати саму себе, свої життєві цілі. Вчений у працях “Загальна теорія цінностей” та “Сфера цінностей” звертає увагу на сутність культури і цивілізації, які утворюють соціалізовані та насичені емоціями усталені ідеї, пронизуючи ідеями гуманізму. Вчений також спробував класифікувати цінності, які, на його думку, бувають справжніми і фальшивими, розвиненими і нерозвиненими, складними і простими, позитивними і негативними, прихованими і активними.

У сучасній філософії гуманізм розглядається як сукупність ідей, поглядів та концепцій, в центрі яких є гармонійна і всебічно розвинена людина, що потребує любові, уваги, поваги.

Якщо філософська наука розглядає і аналізує гуманістичні цінності, то психологія досліджує гуманістичні цінності у структурі особистості.

Науковий інтерес для нашого дослідження представляють думки Е.Фромма, стосовно розмежування авторитарних і гуманістичних цінностей. Автор трактату “Людина для себе” переконаний, що розуміння понять “авторитарна” та “гуманістична” етика допоможе у пізнанні людської природи, яка є джерелом норм моральної поведінки. Розглядаючи авторитарну етику як таку, що не визнає за людиною здатності пізнавати добро і зло, дослідник підкреслює її формальні та змістовні аспекти на прикладі ґенези етичних суджень у дитини: “Основи нашої здатності розрізняти добро і зло закладаються в дитинстві: спочатку з приводу фізіологічних функцій, а потім і відносно складних питань” [9, с. 26-27]. Важливого значення надавав вивченню інтересів, потреб, цінностей та самореалізації особистості через характер.

Американський психолог А.Маслоу розвивав концепцію самоактуалізованої людини, тобто гуманної, високодуховної, творчої, інтелектуально та естетично розвиненої особистості, для якої найважливішими мотивами діяльності є добро, істина, краса, благо, досконалість.

Ми також враховували погляди класиків вітчизняної психології, які розглядали гуманістичні цінності у різних аспектах вивчення властивостей особистості, підкресливши їх психологічний характер (Б.Ананьєва, Л.Божович, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Д.Узнадзе).

На думку С.Рубінштейна, гуманістичні цінності є похідними взаємодії людини та світу, які увібрали все, що створене людиною в процесі історії, і те, що є значущим для людини.

Таким чином у XX ст. з'являється гуманістична психологія, центром дослідження якої стає багатогранна і неповторна особистість.

Необхідність формування нової гуманістичної свідомості посилює актуальність проблем виховання. Такі твердження, як життя людини є найвищою цінністю, реальна людина існує як унікальне “Я” стали основними не тільки для самої гуманістичної психології, а й педагогіки.

У педагогічній літературі гуманізм найчастіше розглядається “як система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність” [3], для якої найхарактернішими ознаками є добро, краса, любов, дружба, справедливість, милосердя, а також чесність, правдивість, людська гідність, співчуття тощо.

В епоху Відродження одну із спроб організації виховання на гуманістичних засадах розробив В. да Фельтре, який створив школу “Дім радості”. Новий етап розвитку гуманістичної педагогіки пов'язаний з діяльністю Я.А.Коменського. Гуманізм Я.А.Коменського знайшов своє відображення в запереченні всякого насильства. Людина для нього – це “найдосконаліше творіння”, це “дивовижний мікрокосмос”. Такі гуманістичні ідеї були покладені Я.А.Коменським в основу розробленої ним педагогічної теорії – “доведення усіх людей до людськості”. Він писав: “Існує закон гуманності, за яким кожен, хто тільки вміє, зобов'язаний не гаючи часу допомогти ближньому, якщо той в скруті, особливо, коли справа ...не про благо однієї людини, а більшості і не тільки окремих людей...” [5, с. 242].

Становлення педагогічної думки України відбувається в період Київської Русі. Давньоруська література утверджує високі ідеали, норми і зразки поведінки, в центрі якої є людина з її пошуками, світоглядом, проблемами добра і зла, спасіння.

Головною ідеєю “Моління” Данила Заточника (XII ст.) є розрізнення добра і зла, переваги розуму над силою, мудрості над багатством, милості над ненавистю, щедрості над скупістю, доброти над лихістю. Загальною ідеєю автора є виявлення самоцінності через мудрість і доброчинність: укріплення в тілі краси і мудрості через “серце” як центра всіх позитивних якостей людини (витоки “філософії серця”).

Період XV–XVI ст. відзначено поширенням гуманістичної ідеології на Україні. Епоха Відродження української гуманістичної ідеї пов’язана в першу чергу із освітньо-культурною діяльністю братських шкіл, Острозької школи-академії та Києво-Могилянської академії.

В руслі нашого дослідження, цінними є думки педагога, філософа, церковного діяча М.Козачинського, який вважав, що людина не народжується із чеснотами, а формує їх протягом усього життя завдяки щоденній праці та самовдосконаленню. Його погляди на щастя (людина щаслива, коли має гармонію та душевний спокій) вплинули на формування концепції Г.Сковороди.

Величезний внесок в ідеї гуманізму періоду Просвітництва зробив українських філософ Г.Сковорода (1722-1794 рр.). Однією з центральних у творчості українського мислителя була проблема цінностей для людини та самопізнання. Такі риси, на думку Г.Сковороди, як сміливість думки, несхитність ідеалів, вірність інтересам простих людей, душевна щедрість, жадоба до знань завжди спонукають людину до самовдосконалення. Поділяючи думку античних філософів про самопізнання, він складає концепцію щастя, яке, на думку філософа, людина знаходить у праці, у здібностях, у свободі, у гармонії з природою, і є доступним всім і кожному. Цій темі філософ присвятив ряд філософських творів: “Наркисс. Разглагол о том: узнай себя”, “Симфонія, нареченная книга Асхань, о познании самого себя”. “Пізнай самого себе” – улюблений вислів Г.Сковороди. “Так, пізнати себе самого, і знайти себе самого, і знайти Людину – все це одно значит” [7, с. 122].

Ще однією прогресивною філософською концепцією – є “філософія серця”. “Серце” – “корінь життя і обитель вогню і любові” – осереддям душевного життя людини, внутрішньою силою її самопізнання і самовдосконалення, через які вона може досягти щастя. “Спорідненість” він вбачав у взаємодії природних нахилів з вчинками, які, унаслідок цього, стають прекрасними. У творчій спадщині Г.Сковороди етико-гуманістична проблема пов’язана із естетичною. Філософ ототожнює етичні та естетичні концепти. Добро і краса, на його думку, споріднені. “Спорідненість” він вбачав і у взаємодії природних нахилів з вчинками, які, в наслідок цього, стають прекрасними. Саме поєднання прекрасного і корисного є стрижнем людського життя. “Філософія серця” стала підґрунтям концепції гуманістичних цінностей, яка набула розвитку у працях його послідовників.

Зокрема його ідеї набули розвитку у християнській педагогічній концепції українського філософа ХІХ ст. П. Юркевича (1826-1874 рр.). На думку вченого, серце є органом різних душевних станів (хвилювань, почуттів, пристрастей), які недоступні розуму. П.Юркевич розглядав педагогіку як науку про виховання, а єдиним завданнями естетичного та гуманістичного виховання він бачив у розумінні краси морального вчинку та у прагненні робити добро. Отже, через філософію серця філософ доводив, що людина розвивається не тільки завдяки фізичним потребам, а й моральним потребам.

60-і рр. ХІХ ст. відзначаються інтенсивним розвитком гуманістичної думки України. Прогресивні представники розвивають гуманістичні ідеї та цінності у певній систем. У цьому і полягає як теоретична, так і практична значущість їхньої педагогічної спадщини для розвитку сучасної гуманістичної педагогіки. Слід також звернути увагу на ідеї гуманізму, що поєднувалися з народними традиціями у процесі навчання і виховання. Головними поборниками таких ідей були українські педагоги С.Русова, С.Сірополко, І.Огієнко, Г.Вашенко.

У цьому контексті на увагу заслуговують гуманістичні погляди представника християнського гуманізму І.Огієнка, який визнавав гуманістичні цінності основою духовного формування нації. Слід констатувати, що гуманістичну цінність мислитель розглядав як позитивну значимість природних, соціальних і

духовних явищ для потреб, розвитку, діяльності та існування кожної людини. Виховання “справжньої” людини слід регулювати загальними етичними цінностями Любові, Добра, Краси.

Таким чином, педагоги ХІХ ст. розвивали ідею, що особистість набуває гармонійного розвитку при взаємодії морального та естетичного виховання.

Серед вітчизняних педагогів радянського періоду розробкою теоретичного обґрунтування принципів гуманізму і втілення їх у практику займався В.Сухомлинський. У своїй творчій діяльності він особливу увагу приділяв гуманізації міжособистісних взаємин, вважаючи це громадським обов’язком кожної людини. На думку В.Сухомлинського, гуманістичне виховання починається до того, як дитина зможе осмислити те, що доброта – це вершина моральності та культури спілкування її з навколишнім світом, тобто з перших років свідомого життя.

У книзі “Як виховувати справжню людину” педагог розглядає проблеми морального виховання, які написані у вигляді бесід-звертань до дітей. У книзі розкриваються ідеї виховання нової справжньої людини – людини-ідеалу. Щоб стати такою, необхідно розвивати такі риси, як розуміння сенсу життя, гармонійно поєднувати суспільне та особисте, потребувати, використовувати та цінувати духовні потреби, розвивати почуття любові та людської гідності, збагачувати розум, вдосконалювати любов до праці, потребу до прекрасного [8, с. 5-6]. Педагог підкреслює, що без гуманістичного виховання взагалі ніякого виховання немає.

Отже, В.О.Сухомлинський створив гуманістичну педагогіку, яка ґрунтується не безумовній цінності людини, її свободі та гідності.

На сучасному етапі розвитку суспільства гуманістичні принципи навчання та виховання виступають як найважливіші ціннісні пріоритети вітчизняної педагогічної науки. З’явилося ряд дисертаційних досліджень, у яких зроблено спроби обґрунтувати зміст поняття “гуманістичні цінності”, їх структуру, показники та рівні вираженості, форми і методи виховання в різних аспектах педагогічного процесу (Л.Бобко, О.Гданська, Є.Григор’єва, М.Дячкова, В.Кузнецова, Л.Куренда, О.Набока, О.Научитель, Н.Слободяник, О.Ціхоцька, І.Шевчук та ін.).

Особливостям формуванню гуманістичних цінностей у школярів і гуманних взаємин присвятили свої праці Г.Бондаренко, Г.Я.Жирська, Т.Р.Гуменнікова, А.В.Тихомирова та інші.

Інтерес для нашого дослідження представляє наукова розвідка Г.Я.Жирської. Науковець у дисертаційному дослідженні “Формування гуманістичних цінностей в старшокласників у позаурочній діяльності” зазначила власне розуміння змісту гуманістичних цінностей, які ґрунтуються на повазі до людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнанні людиною найвищою цінністю. При цьому у процесі дослідження виділено гуманні якості, які були об’єднані у вісім груп, що сприяють визначенню життєвої позиції до всіх сторін суспільного життя, а джерелом гуманних стосунків є діяльність. Дослідниця переконана, що процес формування гуманістичних цінностей складається з чотирьох етапів: інформаційного, трансформаційного, діяльнісного, динамічного [4, с. 15].

Зазначена проблема була розкрита у дослідженнях Т.Р.Гуменнікової, яка розглядала моральну культуру з позиції гуманізму. У роботі розкрита гуманізація спілкування і взаємовідносин вихованців. Т.Р.Гуменнікова підкреслила, що етикет є умовою розвитку шанобливого ставлення як до власної гідності, так і до людини. Особливе місце в дослідженні відведено особистісному підходу до вихованців.

Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розробляли В.Білоусова, М.Вірковський, В.Кузнєцова, К.Дорошенко, В. Лопатинська, О.Лавроненко, Т.Поніманська, Ю.Танюхіна та інші.

За переконанням В.Кузнєцової, сукупність базових гуманістичних цінностей відбиває специфіку стосунків між людьми, тому дослідниця виділила такі, як життя, доброта, любов до ближнього, співчуття, справедливість, совість, глибока повага людської гідності. Дослідниця вказує на залежність гуманістичних цінностей від рівня розвитку світосприйняття та вимог, які йдуть від культури та моральності соціокультурного простору.

Слід зазначити, що орієнтиром для нашого дослідження, стала “Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи” І.Беха, Н.Ганусенко, К.Чорної, в якій

розкрито принципи виховання гуманної особистості (гуманізму, індивідуалізму, альтруїзму, колективізму, соціального загартування, адекватності виховного середовища та комунікативної спрямованості). Такі принципи, на думку педагогів, сприяють повноцінному розвитку особистості школяра. Автори концепції метою гуманістичного виховання вбачають формування гуманістичного світогляду через зв'язок особистісного “Я – Я”, “Я – Ти”, “Я – природа”, “Я – суспільство” [2]. Показниками такого зв'язку є певні моральні якості. Слід констатувати, що основними базовими гуманістичними цінностями, які характеризують індивідуальну культуру особистості, рівень її сформованості, науковці визначили – добро, відповідальність, совість. У педагогічному процесі, зазначалось вченими, важливу роль відіграють ефективні форми і методи гуманістичного виховання.

Таким чином, провівши аналіз ключового для нашого дослідження поняття “гуманістичні цінності”, слід зазначити, що протягом усієї історії людства гуманістичні цінності супроводжують і філософську, і психологічну, і педагогічну науки, які за своєю сутністю сходяться до одного: під гуманістичними цінностями розуміють визнання людини найвищою цінністю. Гуманізм як змінна система поглядів зародився в мистецтві епохи Відродження, відкривши шлях науці, освіті, соціальним перетворенням; взаємопов'язаний із світоглядом та ідеалом людини і включає в себе удосконалення людини через освіту та виховання.

У гуманістичних цінностях синтезуються ідеї добра, краси, любові та відповідальності у відповідні системи.

Подальші перспективи розвитку даного дослідження пов'язані із пошуком нових ефективних методів формування гуманістичних цінностей.

Література:

1. Аристотель. Політика // Соч: В 4-х т. Т. 4 / Аристотель; Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів (до факультативного курсу “Основи гуманістичної моралі”) / [Бех І., Ганусенко Н., Чорна К.] // Шкільний світ. – 2005. – №45. – С. 4-12.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Жирська Г.Я. Формування гуманістичних цінностей в старшокласників у позаурочній діяльності: автореферат дис. на здоб. вчен. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “теорія і історія педагогіки” / Г. Я. Жирська. – Київ, 1993. – 23 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ Ян Амос Коменский. – М., 1982. – Т.1.– 1982. – 656 с.
6. Психология: Словарь / Под ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. – 2-е изд., испр. доп. – М. : Политиздат, 1990. – 449 с.
7. Сковорода Г.С. Нарисс: Разглагол о том: Узнай себя: В 2 т. / Григорій Саввович Сковорода. – М. : Мысль, 1973. – Т. 2. – 185 с.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (советы воспитателям) / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Издательство “Радянська школа”, 1975. – 235 с.
9. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрих Фромм; [пер. с англ. Л. А. Чернышевой] – Минск. : Коллегиум, 1992. – 253 с.

В статье рассматривается проблема определения понятия “гуманистические ценности”; прослежены пути и средства развития гуманистических ценностей как в отечественной, так и в зарубежной науках.

Ключевые слова: гуманистические ценности, гуманизм.

In the article the problem of the definition of humanistic values; traced the ways and means to develop humanistic values as in domestic and foreign science.

Key words: humanistic values and humanism.

УДК 372.2(477.54)

О.Д. Сидельникова, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ

У статті зроблено спробу проаналізувати феномен ціннісного ставлення до себе, його структуру, основні форми прояву, окрім того, розглядаються підходи науковців до визначення сутності понять “ціннісне ставлення” та “ціннісне ставлення до себе”.

Ключові слова: ставлення, ціннісне ставлення, ціннісне ставлення до себе.

Зміни у суспільстві спонукають до перегляду напрямів розвитку освіти. Тому, перед сучасною системою освіти постає завдання формування основ розуміння світу як такого, що постійно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творця цього світу та самої себе, головним результатом і умовою чого є гармонія людини із собою, зі світом, а це посилює інтерес до педагогічних досліджень питань самосвідомості, формування ціннісного ставлення особистості до себе.

Значущість вивчення даної проблеми ґрунтується на орієнтації педагогічного процесу на особистість. У філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях представлені різні аспекти проблеми: досліджені питання становлення самосвідомості особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін, П. Чамата, Н. Чеснокова, О. Шорохова та ін.); вивчені побудова, структура й динаміка ставлення особистості до себе (Р. Бернс, У. Джемс, Х. Каплан, І. Кон, С. Пантелєєв, К. Роджерс, М. Розенберг, В. Столін, Р. Уайлі та ін.); досліджені особливості самооцінки та її взаємозв'язок із оцінками оточення (Н. Анкудінова, М. Боришевський, І. Кон, Г. Липкіна, Г. Прихожан, Є. Савонько, В. Сафін та ін.); науково обґрунтовані психологічні основи формування й розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Дивидов, О. Дусавицький, О. Кононко, Г. Костюк, Б. Ломов, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Г. Цукерман, Д. Ельконін та ін.); розроблені нові парадигми освіти (Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, О. Дусавицький, С. Максименко, С. Подмазін, В. Рєпкін, О. Савченко, Г. Цукерман, Д. Ельконін, І. Якименська та ін.).

Метою даної статті є спроба з'ясувати та проаналізувати ціннісне ставлення до себе, його структуру, основні форми прояву.

Розуміння природи ставлення до себе неможливе без обґрунтування методологічних аспектів даного феномена.

У філософській енциклопедії "ставлення" розглядається як: 1) момент взаємозв'язку всіх видів сущого, що мають суб'єктивну чи об'єктивну, абстрактну чи конкретну форму; 2) схильність до класифікації предметів і явищ й реакції на них із певною постійністю в оцінках. Серед різноманітності ставлень цінним для нас є те, що зовнішні ставлення залежать від внутрішніх, є їхнім проявом й виявленням.

Проблема "ставлення" у філософії тісно пов'язана із дослідженням природи людської особистості, що розглядається у двох аспектах: екзистенційно-етичному (що є цінністю особистості й способами її самореалізації) й логіко-гносеологічному (дослідження способів і меж самопізнання).

Витоки сучасних теорій особистісно-орієнтованого виховання, спрямованого на формування ціннісного ставлення дітей до себе, можна знайти у роботах філософів XVIII – XIX ст.: М. Гоголя, М. Костомарова, П. Куліша, Г. Сковороди, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін., погляди яких побудовані на ідеях народної педагогіки. Так, Г. Сковорода вважав самопізнання, свободу й гідність людини найвищою цінністю.

Отже, дослідження філософського аспекту проблеми ставлення до себе дозволяє зробити наступні висновки: людська особистість є самоцінною, унікальною і неповторною; філософська думка у своєму розумінні особистості торкається питань її ставлення до себе, свого Я, інших людей, навколишнього; людське Я розглядається крізь призму раціональних, почуттєвих, пізнавальних, рефлексивних, морально-ціннісних характеристик; самосвідомість, Я як свідоме ставлення до себе, характеризується здатністю до розвитку, самозбагачення через набуття життєвого досвіду, вироблення певного ставлення до себе, інших людей, навколишнього у процесі діяльності й спілкування, через самопізнання, самореалізацію, самовдосконалення; ставлення до себе впливає на ставлення до інших людей і перебуває у зворотному з ним взаємозв'язку; проявляється у любові до себе та інших людей,

власній гідності, відповідальності, моральності, правдивості перед самим собою.

Процес виховання спрямований на формування особистості, що знаходить своє відображення у певному рівні вихованості (А. Колеченко, В. Лозова, І. Харламов) [1, с. 53; 2, с. 88; 5, с. 288]. Аналіз наукової літератури показав, що найважливішим завданням виховання є процес створення умов для формування відповідних ставлень особистості: до людей (А. Карнаухова, Л. Кириченко, С. Корницька та ін.), самої себе (І. Бех, Н. Непомнящая, С. Тищенко та ін.) тощо. Між тим, слід указати на наявність значних розбіжностей у поглядах представників різних епох, педагогічних течій на процес виховання ціннісного ставлення до себе у дітей, що обумовлено різними уявленнями дослідників про особистість.

Видатними педагогами минулого (І. Кантом, Д. Локком, І. Песталоцці, Ж. - Ж. Руссо, Ф. Фребелем, Р.Штайнером) підкреслювалася самоцінність дитини, необхідність поваги й гуманного ставлення до неї як значущої й гідної. Серед виховних завдань і засобів їх реалізації пропонувалися міркування разом із дітьми, що підвищує гордість дітей й відчуття власної цінності для дорослого й самих себе (Дж. Локк); формування уявлень про свої обов'язки по відношенню до себе, пов'язуючи це з культивуванням почуття власної гідності (І. Кант); розвиток у дитини базової довіри до самої себе, безумовного самоприйняття (Ж. - Ж. Руссо); надбання знань шляхом самопізнання, самостійного життя як із зовнішнього, так і з внутрішнього боку, вільного розкриття дитиною свого власного Я (І. Песталоцці, Ф. Фребель) [6, с. 60-61, 75-81].

У роботах О. Декролі, Д. Дьюї, Е. Кей, М.Монтессорі, А. Фер'єра, С. Френе та ін. яскраво представлені теорії виховання дітей саме дошкільного віку. Ці роботи характеризуються глибокою увагою до вирішенням проблем розвитку особистості через активізацію навчально-виховного процесу, створення атмосфери свободи, самодіяльності дітей, такого предметно-просторового середовища, що сприяє усвідомленню дитиною власного Я, збагаченню індивідуального досвіду, розкриттю внутрішнього потенціалу, вихованню самодисципліни, самоконтролю, самоповаги й почуття власної гідності кожної дитини.

Особливої уваги заслуговують ідеї В. Сухомлинського, який під почуттям людської гідності розумів повагу до себе, уміння дорожити особистою честю, ім'ям; чутливість до оцінки власної поведінки, власного духовного світу колективом, товаришами; прагнення до моральної досконалості [4, с. 117-121].

Кінець XX ст. – початок XXI ст. ознаменувався посиленням інтересу науковців до проблем становлення людського Я, процесів формування, розвитку й виховання у дітей ціннісного ставлення до себе, визначення й конкретизації його структури, проявів, форм, створенням освітніх технологій та підходів до виховного й навчального процесу. Більш широкого й змістовного висвітлення проблема формування ціннісного ставлення до себе отримала у психологічних дослідженнях, які дали поштовх для сучасних педагогічних пошуків.

Аналіз психологічних досліджень (Л. Анциферової, О. Асмолова, Б. Додонова, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, Н. Непомнящої, А. Петровського, В. Слободчикова, Т. Титаренко та ін.) свідчить про те, що ставлення є складно структурованою характеристикою особистості, яка розуміється як самовизначальна цілісність, що складається зі ставлення до навколишнього світу, інших людей й самої себе; як найвища інстанція, що координує всю психічну діяльність й поведінкову активність; як соціальне обличчя людського Я для інших.

При цьому, ставлення у психології особистості є системою зв'язків людини зі світом й іншими людьми, що виступає як складова свідомості й самосвідомості особистості [3, с. 84]. Так, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Мясищев, С. Пантілєєв, В. Столін та ін. указують на те, що ставлення можуть бути орієнтованими на речі, світ, інших людей, суспільство в цілому й на самого себе (самовідношення), у структурі ставлення закладений компонент “цінності”.

У системі ставлень сучасні науковці виділяють дефініцію “ціннісне ставлення”. Цінності розглядаються у психологічній науці як важливі складові в системі психологічних установок (О. Асмолов, Д. Узнадзе та ін.), у межах різноманітних аспектів психологічного ставлення (Б. Ананьєв, А. Бодалєв, К. Волков, О. Ковальов, В. Мясищев та ін.). Частина науковців у якості своєрідних цінностей розглядають емоції, які виступають у якості оцінок (Б. Додонов), або вказують на зв'язок між емоційними

переживаннями, ставленнями людини й появою цінностей (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). Деякі дослідники вважають, що цінності повинні мати лише позитивне значення для людини (Н. Бучило, А. Чумакова).

У науковій літературі найбільш розповсюдженими є такі визначення ціннісного ставлення: ставлення, в основі якого знаходиться оцінка суб'єктом будь-чого, що визначає його особистісну значущість (П. Горностай, Б. Кислов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); зв'язок між об'єктом і суб'єктом, що характеризується значущістю першого для другого (В. Сластенін, Г. Чижаківа); вибіркове, відносно стале ставлення, яке визначається потребами та інтересами дитини, системою її ціннісних орієнтацій та визначає для неї особистісний сенс у ставленні до когось-чого (О. Кононко) та ін.

Для більш повного розуміння поняття "ціннісне ставлення" слід також звернути увагу на дослідження В. Барцалкіної, М. Каневської, Е. Музе, В. Непомнящої, О. Пахомової, С. Рубцової, в яких розглядається така категорія як "ціннісність", що є одним із компонентів психологічної структури особистості. Ціннісність характеризує сферу дійсності, найбільш значущу для індивіда, через яку він отримує уявлення про своє Я [3, с. 30]. Ціннісність визначає: спрямованість суб'єкта на реалізацію певних ставлень, відповідних даній ціннісності; відповідний спрямованості зміст уявлення про своє Я; виокремленість у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту та його провідну роль у формуванні самосвідомості особистості [3, с. 24].

Таким чином, можна дійти висновку про те, що цінності є підґрунтям суб'єктивних ставлень особистості й тісно пов'язані зі ставленням людини до себе. Самовідношення або ставлення до себе визначають як стійке почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу й оцінки значущого оточення (С. Рубінштейн, В. Столін); "внутрішній погляд" на себе як на об'єкт пізнання й переживання (С. Тищенко); вираження особистісного смислу Я для самого суб'єкта (Д. Леонтьєв, С. Пантілеев); установка (Д. Узнадзе); "особистісний сенс" (О. Леонтьєв).

Ставлення до себе є однією зі складових суб'єктного ядра особистості й структури її самосвідомості, характеристикою самоцінності й механізмом управління поведінкою.

У психолого-педагогічній літературі визначають, що ціннісне ставлення до себе проявляється в формі різноманітних стосунків, інтересів, емоційної оцінки, ступеневі діючої активності (В. Мясищев); емоційних компонентів (самооцінка-самоповага (моральне самосхвалення, самовпевненість, самокерівництво, відбите ставлення до себе), емоційного ставлення-аутосимпатія (самоцінність, самоприйняття, самоприхильність як емоційне ставлення до себе), близькість-самоінтерес до самого себе, очікуваного ставлення з боку інших), глобального почутті “за” чи “проти” свого Я, а також гордості, почуття власної гідності, поваги до себе (на позитивному полюсі), презирства, відчуття власної малоцінності і т.п. (на негативному) (Д. Леонтьєв, С. Пантілєєв, В. Столін); самоприйнятті (визнання себе, згода з собою, довіра до себе, самоінтерес) (І. Кон, В. Столін, І. Чеснокова); самооцінки, рівня домагань, відчуття цінності свого Я, усвідомлення позитивних рис, віри й упевненості у своїх силах і можливостях, широких пізнавальних інтересів, моральних цінностей, позитивного мислення, власної гідності, самоповаги, вимоги від інших поваги до себе (Н. Дятленко, Е. Кязим-Заде, В. Лозова, І. Мезеря, М. Монахов, Т. Петракова, С. Тищенко, З. Шилкунова); переконаності в імпонуванні іншим людям; впевненості у здатності до певного виду діяльності; почуття власної значущості (Р. Бернс); самолюбності, сплаві почуттів гордості, власної гідності й самоповаги, які ґрунтуються на самооцінці й самоаналізі (О. Кононко, А. Петровський, Р. Шакуров).

Характеризуючи ціннісне ставлення до себе, слід відзначити, що більшість дослідників вважають його складним утворенням, складовою образу Я (Н. Дятленко, Н. Вознюк, І. Кон), Я-концепції (Р. Бернс), що є наслідком інтеграції та узагальнення особистістю позитивних уявлень, переживань і самооцінок щодо себе (І. Бех, О. Кононко, К. Крутій, С. Пантілєєв, В. Столін, С. Тищенко та інші). Образ Я, як зазначають науковці (Н. Дятленко, М. Лісіна, А. Сильвестру та ін.), є складним утворенням, сукупністю когнітивно-афективної інформації про себе, що відображається в структурних, функціональних та емоційних компонентах. При цьому, значущи зміст ставлення до себе, як відзначає С. Пантілєєв, залежить від соціальної позиції й ситуації розвитку суб'єкта, провідних

діяльностей і відповідних мотивів та цінностей, по відношенню до яких індивід осмислює власне Я, наділяючи його особистісним сенсом й цінністю.

У межах нашого дослідження слід звернути увагу на розуміння науковцями природи самооцінки, що дозволить більш точно представити механізм функціонування ціннісного ставлення до себе. Ряд авторів розглядають самооцінку як критичне ставлення індивіда до себе з точки зору певної системи цінностей (Л. Бороздіна); результат самопізнання й емоційно-ціннісного самовідношення (І. Чеснокова); єдність знань про себе й ставлення до себе (А. Сильвестру); прийняття чи неприйняття особистістю себе (У. Джемс, Р. Бернс, К. Роджерс); систему окремих самооцінок, що знаходяться в динамічній взаємодії й інтегруються в узагальнене переживання, що пов'язане з цілісним образом Я й відображає міру впевненості суб'єкта в собі (А. Захарова, І. Чеснокова та ін.).

Психологами відмічається залежність характеру самооцінки від співвідношення раціонального й емоційного компонентів, де перевага раціонального призводить до утворення реальної самооцінки, оскільки його функцією є узагальнення найбільш значущих для особистості самооцінок, їх синтез і вироблення ціннісної самооцінки, у якій відбивається сутність особистості (М. Боришевський, В. Войтенко, І. Чеснокова та ін.). Б. Ломов, В. Мясищев серед параметрів суб'єктивних ставлень особистості виділяють модальність, інтенсивність, широту, стійкість, емоційність, узагальненість, принциповість, активність, усвідомленість, когерентність, домінантність. Л. Бороздіна, І. Чамата, З. Шилкунова серед важливих характеристик ціннісного ставлення до себе відзначають наявність самокритичності з точки зору певної системи цінностей. Поряд із цим, Т. Беляєва, Л. Бороздіна та ін. виділяють таку категорію, як "самоцінність", що характеризує ціннісне ставлення до себе й не зводиться до самооцінки. Самоцінність характеризується відчуттям своєї цінності у власних очах і найближчого оточення; відкритістю – закритістю, самовпевненістю, самокерівництвом, відображенням ставлення до себе, самоприйняттям, самоприв'язаністю, внутрішньою конфліктністю, самообвинуваченням, а також самоповагою, аутосимпатією.

Характеризуючи прояви самолюбства, як узагальненого ціннісного ставлення до себе, Р. Шакуров розділяє їх за

ступенем розвитку на процесуальні почуття, які переживаються лише під впливом суспільної оцінки даного індивіда, й почуття як якості особистості – стійкі почуття, що перейшли в риси особистості, виникають під впливом самооцінки й виявляються у поведінці. К. Крутій, Е. Кязим-Заде відзначають, що механізм самоставлення підтримується за допомогою вчинків, під час яких суб'єкт, керуючись своїми знаннями і переживаннями, робить вибір на користь поведінки, що включена в позитивний еталон соціальної групи, що, в свою чергу, дозволяє говорити про наявність поведінкового компоненту в структурі ціннісного ставлення до себе.

Важливим для нашої роботи є висновок В. Століна, який представляє ціннісне ставлення до себе як складноструктуроване об'єднання, що виявляється у вигляді переживання чи оцінки власного Я, а також ставлення до іншого й очікуваного ставлення іншого до себе.

Отже, виходячи з аналізу наукових досліджень, підтримуючи розуміння сутності ціннісного ставлення до себе, сформульоване І. Бехом, О. Кононко, В. Сластеніним, Р. Шакуровим, під ціннісним ставленням до самого себе розуміємо складноструктуровану сукупність уявлень, переживань й позитивних оцінок, значущих для особистості власних якостей і досягнень, що зумовлюють стиль її поведінки й діяльності.

Аналізуючи роботи науковців (І. Бех, Н. Дятленко, О. Кононко, В. Лозова, В. Мясищев, Ю. Приходько, В. Столін, В. Сухомлинський, Л. Рувинський та інші), отримуємо уявлення про компоненти ціннісного ставлення до себе, а саме: когнітивний (інформаційно-змістовний, раціональний, пізнавальний); емоційно-оціночний (емоційний, оціночний); поведінковий (практичний, діяльнісний, практично-дійовий). Визначені компоненти певною мірою конкретизують специфіку функціонування та механізм розвитку ціннісного ставлення до себе.

На підставі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури визначено зміст, структурні компоненти, форми прояву "ціннісного ставлення до себе". Проте, саме визначення рівнів сформованості, специфіки виховання ціннісного ставлення до себе у дітей дошкільного віку вимагає більш ґрунтовного дослідження вікових та індивідуальних особливостей розвитку

ціннісного ставлення до себе в дітей дошкільного віку. Висвітленню цього аспекту буде присвячено наступні публікації.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие [для преподавателей] / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
3. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
4. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – М. : “Сов. Россия”, 1978. – 96 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И. Ф. Харламов. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.
6. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посібник / [Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко]; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища шк., 2004. – 511 с.

В статье сделана попытка проанализировать феномен ценностного отношения к себе, его структуру, основные формы проявления, кроме того, рассматриваются подходы ученых к определению сущности понятий “ценностное отношение” и “ценностное отношение к себе”.

Ключевые слова: отношение, ценностное отношение, ценностное отношение к себе.

The article attempts to analyze the phenomenon of the value of the relationship to itself, its structure, main forms of expression, moreover, considers the approaches of the scientists to the definition of the essence of the concepts of “personal relationship” and “value attitude to yourself”.

Key words: attitudes, value attitudes, values relevant to you.

О.М. Лукач, м. Кременець

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовано різні підходи до визначення сутності морального розвитку особистості та факторів забезпечення його успішності, які набули визнання в зарубіжній психологічній думці й поширення в педагогічній практиці.

Ключові слова: зарубіжні концепції, моральний розвиток особистості, фактори морального становлення особистості.

Проблема морального розвитку особистості займає одне з провідних місць у працях зарубіжних науковців. Її характерною рисою є синтез конкретних емпіричних досліджень з даними теоретичного аналізу й обов'язковим виходом на педагогічну практику, пов'язану з моральним вихованням молодого покоління. Серед питань, які набули ґрунтовного вивчення в межах цього аспекту наукового знання, слід назвати ті, що стосуються закономірностей морального розвитку окремої особистості, вихованням моральних якостей, співвіднесенням моралі та поведінки, визначенням критеріїв моральності. Кожний з відомих напрямів дотримується свого погляду на сутність моралі, предмет і методи дослідження, які подеколи входять у суперечність один з одним. Незважаючи на це, більшість теорій не лише мають право на існування, а й становлять певну теоретичну і практичну значущість.

До визначення концептуальної і практичної ваги зарубіжних ідей щодо моралі й морального розвитку особистості звертаються Г. Андреева, Н. Богомолова, К. Демидова, Т. Кравченко, О. Ніколаєва, О. Плахотнюк, К. Шварцман, М. Ярошевський та ін.

Найбільш визнаними у зарубіжній науковій думці вважаються такі напрями, як психоаналітична теорія (З. Фройд та його послідовники), теорія соціального наuczіння (А. Бандура, Б. Скіннер), теорія когнітивного розвитку (Ж. Піаже, Л. Колберг).

Мета статті – подати характеристику зарубіжних концепцій морального розвитку особистості й факторів, які впливають на успішність його перебігу.

Як конфлікт між внутрішніми імпульсами, бажаннями людини та зовнішніми соціальними нормами, правилами поведінки, розглядає моральний розвиток психоаналітична концепція З. Фрейда. Розв'язання означеного конфлікту, на його переконання, відбувається завдяки реалізацією “суперего” людини (інтерналізована версія суспільних норм і стандартів поведінки, індивідуальне відображення “колективної совісті соціуму”) низки функцій. Перша з них – совість – обмежує, забороняє і “виносить свій вердикт” щодо свідомої діяльності особистості, а також діє на несвідомому рівні, зумовлюючи виникнення в неї почуття провини, про яку вона нічого не знає. Інші дві функції – самоспостереження і формування ідеалів – виявляються в наступному. Якщо несвідоме прагне активного прояву аморальних думок або вчинків, “суперего” відповідає на це почуттям провини, сорому або самозвинувачення, викликаючи в людини моральну тривогу, й спрямовуючи в такий спосіб поведінку в річище її моральних уявлень. Формування ідеалів психолог пов’язував з розвитком “суперего”, а їхній зміст – з батьківською моделлю “сеперего”, яке охоплює традиційні уявлення й цінності, які й покладаються дитиною в основу власних ідеалів [7, с. 126].

Загалом психоаналітична концепція З. Фрейда акцентує на складному, суперечливому характері морального розвитку особистості, а саму мораль розглядає як нав’язану ззовні, штучну й чужу людині систему, що придушує її природні бажання й мотиви.

Засновник аналітичної психології К. Г. Юнг джерелом морального розвитку особистості вважав колективне несвідоме, а також її творче прагнення до самореалізації. Під колективним несвідомим розумівся весь духовний досвід людства, система моральних уявлень і цінностей, якими індивід оволодіває автоматично від народження [1, с. 87]. Надаючи великої значущості такій характеристиці моральності особистості, як совість, К. Г. Юнг відмежовував її від традиційно-конвенційної моралі. Совість або “моральна реакція, – писав він, – початково властива психіці, тоді як моральний закон є пізнішим, окам’янілим у судженнях, наслідком моральної поведінки” [1, с. 87]. Совість передувє моральному кодексу й свідомо перевершує його; це – голос Бога та його авторитет. Прагнення людини до гармонії й цілісності є важливим джерелом її

морального розвитку. Становлення кожного індивіда в такому напрямі – унікальне й охоплює процес, який К. Г. Юнг назвав “індивідуація”. Результат індивідуації бачився ним у самореалізації особистості.

Теоретики постфрейдівського напрямку, переглядаючи психоаналітичну теорію, надавали особливій значущості розвитку “его”. Одним з відомих представників его-психології вважається Е. Еріксон, який розглядав “его” як автономну структуру особистості, котра взаємодіє з реальністю й тісно пов’язана зі змінними особливостями соціальних приписів та системою цінностей. Розвиток моральної сфери особистості Е. Еріксон співвідносив з усвідомленням цінності міжособистісних відносин, дружбою й соціальними обов’язками [3].

Американський психолог дотримувався думки про те, що етика є соціальною настановою періоду ранньої зрілості. З цього приводу він писав: “Мірою того, як поступово окреслюються сфери дорослої відповідальності, мірою того, як змагальні сутички, еротичні зв’язки та випадкові інтимні контакти диференціюються один від одного, суб’єкт набуває такого етичного почуття, яке є знаком дорослості, й підносить його вище за ідеологічну переконаність отроцтва й моралізм дитинства” [3, с. 369].

Представник гуманістичної теорії особистості Е. Фромм співвідносив моральний розвиток з досягненням людиною справжнього почуття ідентичності. Саме ідентичність, стверджував він, рятує особистість від сліпої конформності, що виявляється в абсолютній підпорядкованості соціальним нормам, у нездатності прояву автономної моралі [7, с. 271]. Зовнішньою силою, спроможною спонукати особистість до здійснення власного морального вибору Е. Фромм вважав “іншу людину”, будь-який соціальний інститут, Бога, націю, Совість або моральну необхідність. Засобом подолання безсилля й морального конформізму названо “позитивну свободу” як єднання з іншими людьми і суспільством загалом [7, с. 272].

Соціокультурна теорія К. Хорні наголошує на важливості культурних і соціальних впливів на особистість. Мораль тут виражає потребу людини видаватися досконалою, а “почуття провини” виникає внаслідок порушення моральних вимог або внутрішніх заборон, які мають силу в даній культурі, постаючи виявом хворобливої переконаності в тому, що таке порушення

було здійснене” [8, с. 215]. На переконання К. Хорні, ідеали не є чужими для Я, становлячи невід’ємну складову особистості, розвиток якої відбувається шляхом досягнення відповідності між її власною думкою про саму себе та думкою про неї оточуючих, тобто шляхом розв’язання суперечності між “двома образами Я”.

Впливовим напрямом у зарубіжній психології моралі є біхевіоризм та його різновиди – необіхевіоризм і соціальний біхевіоризм.

Необіхіверіозм, або теорію соціального наuczіння представляють А. Бандура, Д. Доллард, Дж. Мід, Б. Скіннер, предметом дослідження яких є пояснення свідомості індивіда в термінах організованої поведінки соціальних груп, розгляд людського Я, його походження і структури як відображення структури соціального процесу, характеристика моралі як сукупності зовнішніх соціальних норм.

З позицій соціального біхевіоризму моральний розвиток особистості полягає в оволодінні нормами і правилами поведінки, традиційними цінностями, які Дж. Мід кваліфікує як чисту конвенцію, “робочу” проміжкову мету дій [2, с. 44].

Концентрованого узагальнення біхевіористський підхід до специфіки моральної поведінки набув у теорії соціального наuczіння Б. Скіннера, яка може бути охарактеризована як технократичний погляд на проблему виховання і розвитку особистості. Відповідно до її провідних ідей, усе соціально бажане вважається моральним. Людина стає моральною завдяки поступовій інтеріоризації загальноприйнятих норм і зразків поведінки. Ця теза, однак, виводиться не з аналізу впливу системи об’єктивних суспільних відносин на формування особистості, а з аналізу процесу міжособистісної комунікації, ролі символів і формування значень.

Досвід морального наuczіння розглядається як результат соціальної взаємодії. Тобто, “технологія поведінки” Б. Скіннера передбачає зміну поведінки людини в потрібному напрямі, критерій моральності “пов’язаний лише з системою підкріплення, а самі моральні якості повністю детермінуються обставинами, стимулами підкріплення” [8, с. 161].

Предметом критики теорії соціального наuczіння є її формальний підхід до моралі, яка інтерпретується з ритуального, зовнішнього боку. Як наслідок, “моральна поведінка, по суті,

виявляється простою конформністю щодо правил і норм, а виховання – суто зовнішнім контролем за індивідуальною поведінкою, мотивами, намірами і діями” [4, с. 24–25].

Альтернативою розглянутим вище концепціям, є гуманістичний напрям, філософською основою якого визначено унікальність буття окремої людини в конкретний момент часу і простору. Засновник гуманістичної теорії А. Маслоу розробив концепцію потреб особистості, найвищою з яких визначив потребу в самоактуалізації. Пов’язані з нею метапотреби, стверджував він, становлять підґрунтя ціннісного розвитку особистості. Тобто, моральна автономність, формування власних уявлень про добро і зло можливі лише за умови задоволення дефіцитарних потреб (базові потреби, в тому числі й соціальні та міжособистісні потреби) [9]. Концепція А. Маслоу передбачає наявність потужних і визначених моральних стандартів, які часом можуть не збігатися із загальноприйнятими конвенційними нормами, розвинене почуття спільності з людством, здатність до глибоких і різнобічних міжособистісних відносин, успішну ідентифікацію [9].

В основу теорії розвитку моральних суджень дитини, запропоновану Ж. Піаже, покладено ідею про стадіальний характер морального мислення дітей та його зв’язок з пізнавальними здібностями. Першу стадію “морального реалізму” (діти віком до 11 років) або стадію гетерономної моралі Ж. Піаже співвідносив з пріоритетною значущістю наслідків порівняно з мотивами, розвитком односторонніх відносин між дитиною і дорослим. Суттєвий момент наступної стадії, позначеної як “мораль кооперації”, полягає, на думку Ж. Піаже, у співробітництві як процесові налагодження двосторонніх відносин з однолітками. Найвища стадія – “мораль рівності” – є набутком юності й атрибутом дорослості [13].

Отже, згідно з поглядами Ж. Піаже, моральний розвиток особистості відбувається в процесі переходу від домінування об’єктивних наслідків учинку до суб’єктивних намірів і мотивів, що їх визначають. Важливими факторами морального розвитку при цьому постають сформованість логічних структур і набуття відносин рівності.

Вагомий внесок у дослідження проблеми моралі й морального розвитку зробив Л. Колберг. Беручи за основу ідеї Ж. Піаже, а надалі Л. Виготського щодо взаємозв’язку моральної

свідомості й розумового розвитку особистості, він розробив власну концепцію морального розвитку особистості як розвитку її морального мислення. Провідним методом дослідження особливостей морального мислення американський психолог обрав інтерв'ю, у процесі якого пропонував респондентам моральні дилеми. Фіксації підлягали не лише відповіді, а й спосіб міркування, мотивація мисленнєвих систем, які він співвідносив з трьома головними типами, позначивши їх як рівні розвитку морального мислення [11]. Згідно з цією моделлю, особистість самостійно формулює моральні принципи в процесі спонтанного творення самої себе, а не переймає пасивно уявлення, що побутують у суспільстві. Моральність визначається у контексті природного права (тобто, об'єктивного стандарту, що виходить за межі соціальних норм). Спираючись на кантівське поняття категоричного імперативу, Л. Колберг стверджує, що поведінка є моральною лише в тому випадку, коли вона відповідає формальним критеріям універсального застосування, прийнятна як норма і має безпристрасний і справедливий характер [11].

Таке настановлення розумілося з погляду моральності, базованої на справедливості і правах особистості, в межах якої моральні достоїнства визначалися внутрішніми властивостями людини, не пов'язаними із соціальним становищем, емоційними зв'язками або особистісними якостями [14].

Відзначимо, що за такого підходу, соціально-рольові очікування розглядаються як такі, що не мають статусу моральних, оскільки спираються виключно на нормативні стандарти, а не на моральні критерії [10].

Включені до розробленої Л. Колбергом моделі три рівні, охоплюють шість послідовних стадій морального розвитку особистості.

Перший рівень, позначений як доморальний або доконвенційний. Вчинки людей тут детермінуються виключно зовнішніми обставинами без урахування поглядів інших. Цьому рівню відповідають дві стадії: перша стадія – послуху для уникнення покарання (“гетерономна мораль”) і друга стадія – стадія егоїстичних інтересів взаємної вигоди (“індивідуалістична мораль”). Якщо на першій стадії особистість орієнтується виключно на наслідки вчинку (вчинок розглядається як поганий лише в тому випадку, якщо його помітили і людину покарали за нього). Друга стадія базована переважно на матеріальних та

інших вигодах, головне тут – знайти шляхи, які ведуть до згоди й заслуженого схвалення. Ця стадія – найбільш прийнятний спосіб розв’язання проблемних ситуацій, але лише порівняно з першою, на якій добро і зло визначаються силою покарання.

Наступний рівень Л. Колберг назвав рівнем конвенційної моралі як орієнтації на загальноприйняті норми і стандарти поведінки. Цьому рівню також відповідають дві стадії: третя стадія – орієнтація на зразок гарної (належної) поведінки і четверта стадія – орієнтація на авторитет. На третій стадії особистість починає зважати на інші погляди, у неї з’являється можливість прояву емпатії або перспектива соціально-рольової взаємодії. Це зумовило класифікацію цієї стадії як “моралі взаємних міжособистісних очікувань”, зміст якої може бути узагальнений у формулі: “Я хочу робити те, що приємно іншим”. На четвертій стадії система встановлених законів постає як найбільш стабільний спосіб розв’язання моральних дилем. Труднощі її дотримання зумовлені жорстким правопорядком, суперечливістю й аморальністю чинних законів. Л. Колберг позначив цю стадію як “мораль соціальних систем і свідомості”.

Вищим рівнем, згідно з моделлю Л. Колберга, є постконвенційний, на якому особистість вдається до морального розмірковування, ґрунтуючись на власних критеріях. Цей рівень охоплює п’яту стадію – орієнтацію на суспільний договір (“Я маю виконувати закони тому, що їх встановило суспільство”) та шосту стадію – орієнтацію на загальнолюдські принципи і моральні норми.

Найвища стадія морального розвитку – це стадія автономної моралі, коли вчинок розцінюється як належний, якщо він зумовлений совістю, незалежно від його законності та думки інших. Система мислення на постконвенційному рівні, згідно з позицією Л. Колберга, становить найбільш адекватний спосіб розв’язання моральних дилем. Цей спосіб вимагає вміння думати абстрактно, оцінювати суперечливі погляди, беручи до уваги логічний та емоційний аспекти, принципово відстоювати свою думку і водночас залишатися відкритим майбутньому, більш об’єктивно інтерпретувати соціальну справедливість. На цьому рівні “судження спираються на об’єктивні норми, не пов’язані ані із соціальним консенсусом, ані з егоїстичними особистісними пріоритетами” [5, с. 44]. Принципи вищого рівня універсальні й охоплюють справедливість, рівність усіх перед законом, свободу, розуміння людського життя як найвищої цінності [12].

Серед сучасних науковців, які звертаються до вивчення проблем моралі у культурологічному сенсі, слід назвати Дж. Міллер, яка вважає, що “часом важко визначити, де закінчується культура і починається моральність, оскільки між ними існує тісний і глибокий зв’язок”. Дослідниця переконана в тому, що “можна аргументовано довести (і вже було доведено), що вагома частка змісту культури й цілі її освоєння полягають у тому, щоб забезпечити залучення індивіда до культурно-специфічних процесів й осягнення ним норм моральності, справедливості й чесності” [6, с. 249].

Розвиваючи цю думку, Дж. Міллер відзначає, що моральність становить одну з найважливіших і найскладніших галузей дослідження. Ця важливість зумовлюється значущістю моральності для людської психології та зв’язком моральних настановлень з формуванням Я. Складність, своєю чергою, визначається питаннями, які виникають при вивченні моральності “не лише у зв’язку з проблемою універсалізму/релятивізму, а й у зв’язку з природою індивідуальності й формуванням Я. Мораль універсальна, оскільки будь-яка культурна група оцінює певний тип поведінки як моральний, користуючись критеріями його сприйняття як належного/неналежного. Однак конкретні моральні принципи і поведінка, що відповідає їм, різняться помітною розмаїтістю як у межах однієї культури, так і в різних культурних спільнотах, а також в історичній перспективі” [6, с. 250].

Розглянуті нами підходи до проблеми морального розвитку особистості, ґрунтуючись на притаманних їм теоретичних і методологічних засадах, подають своє бачення його сутності, а також факторів, спрямованих на її розв’язання. Серед останніх найчастіше вказуються такі, як зовнішня система придушення природних бажань і мотивів, соціальні норми й обов’язки, “інша людина”, соціальні інститути, Бог, стимули підкріплення належної поведінки тощо. На цьому тлі позитивно вирізняється модель Л. Колберга, яка апелює до внутрішніх достоїнств людини, свободи й справедливості.

Література:

1. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее / [пер. с англ.]. – Спб. : Питер Пресс, 1997. – 320 с.
2. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические направления / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 348 с.

3. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, 1996. – 592 с.
4. Коновалова Л. В. Критика современной буржуазной психологии морали / Л. В. Коновалова. – М. : Знание, 1986. – 218 с.
5. Ольшевская Э. Н. Когнитивный и эмоциональный компоненты морального самосознания студентов вуза: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Элеонора Николаевна Ольшевская. – Ярославль, 2010. – 215 с.
6. Психология и культура / [под ред. Д. Мацумото]. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
7. Райгородский Д. Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ”, 1996. – 672 с.
8. Хорни К. Собрание соч. в 3-х т. Т.2. Новые пути в психоанализе. Самоанализ / [пер. с англ.] / Карен Хорни. – М. : Смысл, 1997. – 429 с.
9. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
10. Carter R. E. What is Lawrence Kohlberg doing? // Journal of Moral Education. – 1980. – № 9 (2). – P. 88-102.
11. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (ed.) // Handbook of Socialization Theory. – Chicago : Rand McNally, 1969. – P. 347-380.
12. Kohlberg L. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. – New York : Harper & Row, 1981. – 289 p.
13. Piaget J. The moral judgment of the child. – London, 1932. – 258 p.
14. Rawls J. A theory of Justice. – Cambridge: Harvard University Press, 1971.

Проанализированы различные подходы к определению сущности нравственного развития личности и факторов обеспечения его успешности, которые получили признание в зарубежной психологической мысли и распространены в педагогической практике.

Ключевые слова: *зарубежные концепции, нравственное развитие личности, факторы нравственного становления личности.*

Different approaches to determination of essence of moral development of personality and factors providing of his progress, which purchased confession in a foreign psychological mind and distribution in pedagogical practice are analysed.

Key words: *foreign conceptions, moral development of personality, factors of the personality's moral becoming.*

Г.А. Кирмач, м. Луганськ

СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАНOSTІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ

У статті розглядаються головні критерії вихованості в старшокласників цінності іншої людини у якісних та кількісних показниках. Запропоновано комплекс спеціальних методик та методів, за допомогою яких послідовно вимірювалися окремі компоненти вихованості у старшокласників цінності іншої людини.

Ключові слова: цінність, структура цінності, критерії, показники та рівні вихованості цінності іншої людини, методи дослідження.

Соціально-економічні перетворення та зміни в соціокультурній сфері українського суспільства спричинили необхідність визначення нових підходів та принципів до організації виховної роботи у сучасній школі. На сучасному етапі становлення правової демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема відтворення у суспільстві духовної, високоморальної особистості, котра визнає цінність іншої людини. Суспільне життя переконує, що без культивування гуманістичних цінностей навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації у нашій країні. Тому виховання у старшокласників цінності іншої людини є запорукою суспільного прогресу.

Виходячи з цього, серед учнів 9-11-х класів було проведено дослідження реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності, виявлення місця гуманістичних цінностей у ціннісній ієрархії старшокласників, їх значущості у життєвому самовизначенні та особистісному становленні.

Різні аспекти виховання цінності іншої людини висвітлювалися у працях В. Андреевої, І. Бега, В. Білоусової, Л. Божович, М. Боришевського, З. Васильєвої, Т. Власової, О. Докукіної, І. Зверєвої, В. Караковського, В. Киричука, Б. Ліхачова, А. Макаренка, Н. Нікандрова, О. Сухомлинської, К. Чорної, Н. Щуркової.

Водночас, незважаючи на наявність різнопланових і досить масштабних досліджень щодо виховання у школярів моральних цінностей, сьогодні практично відсутні наукові роботи, в яких

би цілісно й всебічно розглядалася проблема виховання у старшокласників цінності іншої людини.

Наша стаття ставить за мету дослідити стан вихованості у старшокласників цінності іншої людини.

З метою виявлення стану вихованості у старшокласників цінності іншої людини було проведено констатувальний експеримент, який охоплював 580 учнів 8-11-х класів та 80 учителів загальноосвітніх навчальних закладів № 16, № 12 м. Северодонецьк, № 2 м. Красnodон, № 22 с. Тошківка Первомайського р-ну, Зимогір'ївської гімназії Слов'яносербського р-ну Луганської області.

У ході експерименту ми опиралися на критеріальну базу, адекватну засадам дослідження, теоретичні уявлення про змістові характеристики та специфічні особливості процесу виховання моральних цінностей у старшокласників. У нашому дослідженні цінність представлена не просто як абстрактно існуюча психологічна категорія, а насамперед як інтеріоризована старшокласниками цінність. А, отже, у свідомості старшокласників вона має бути представлена не лише когнітивною стороною – знанням про зміст цієї цінності, не лише емоційно-оціночно-суб'єктивним переживанням цієї цінності індивідом, але й як спонукальна складова активності людини, що певним чином відбивається і в її поведінці, а саме: у вчинках та діях суб'єкта.

Також нами були розроблені критерії та показники, які найповніше відображають зміст вихованості у старшокласників цінності іншої людини:

Когнітивний критерій, показниками якого є:

- 1) уявлення про людину як найвищу суспільну цінність;
- 2) знання про цінність іншої людини в системі людських стосунків.

Емоційно-оцінювальний критерій визначається:

- 1) емоційним ставленням до іншої людини як цінності;
- 2) висловленням симпатії, емпатії, співчуття до інших людей.

Поведінковий критерій фіксується за допомогою таких показників:

- 1) уміння бути відповідальним за власні вчинки щодо іншої людини;
- 2) прояв толерантного ставлення до поглядів іншого;
- 3) виявлення емпатії, симпатії та поваги до іншої людини в різних життєвих ситуаціях;
- 4) уміння плідно співпрацювати і результативно змагатися з іншими людьми.

Аналіз досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що для дослідження вихованості у старшокласників цінності іншої людини немає єдиної універсальної методики. Тому в ході дослідження застосовується комплекс спеціальних методик та методів, за допомогою яких послідовно вимірювалися окремі компоненти вихованості.

Констатувальний експеримент проводився методом “поперечного зрізу” та спостереження. Цей метод вимагав залучення низки методик: адаптований варіант методики Дембо-Рубінштейна [1], міні-твір на тему “Чи є інша людина цінністю для тебе?”, методика Н.Є. Щуркової на визначення орієнтації на іншу людину, методика взаємооцінювання та варіант методики КТС (Кольоровий тест відношень).

Загальні результати діагностування школярів за допомогою методики Дембо-Рубінштейна виявились наступними: 549 учнів (94,7%) від усієї вибірки продемонстрували в цілому високий і середній рівні відношень до показників цінності іншої людини і лише 21 учень (5,3%) висловив негативне ставлення до них. Це досить позитивні результати, які свідчать про те, що старшокласники розуміють цінність іншої людини. На когнітивному рівні школярі розуміють й приймають необхідність терпимого ставлення до іншої людини, розуміють потреби іншого у співчутті та допомозі, вважають за потрібне ввічливо ставитись до інших людей і в цілому визнають цінність іншої людини.

Оцінюючи у собі вираженість характеристик, які за змістом відповідають показникам цінності іншої людини, 515 учнів (90,5%) показали високі й середні результати (середні – 41%, високі – 49,5%) і лише 55 учнів (9,5%) – низькі результати. Ці дані свідчать про те, що переважна більшість старшокласників приписує собі вираженість у них на середньому й високому рівнях змістових складових цінності іншої людини.

Отже, старшокласники по-різному оцінюють себе, залежно від змісту показника цінності іншого. Так, за більш абстрактними показниками (ввічливо ставитись до інших людей, бачити цінність іншої людини) – оцінки значно вищі, ніж за показниками, що відображають окремі практичні навички людини – проявляти терпимість, висловлювати співчуття, надавати допомогу іншим. Наприклад, за показником “бачити цінність іншої людини”, лише 46 учнів поставили собі низькі оцінки (8,2%), а 450 учнів (79%) оцінили цю якість у себе як дуже добре виражену. Утім, за показником “проявляти терпимість до іншого” низькі оцінки собі поставили вже 95 учнів (16,8%), а високі – лише 244 учня (42,8%).

Такі оцінки говорять про те, що об'єктивно старшокласникам досить складно оцінювати у собі різні якості, спрямовані на визнання цінності іншої людини. Про це свідчать також і розходження між еталонною оцінкою та самооцінкою на 3 одиниці 85 учнів (14,7%) і повне співпадання цих оцінок у 117 учнів (20,5%). Значна частина учнів схильна завищувати ступінь вираженості у собі цінності іншої людини, їхні оцінки стають більш об'єктивними лише тоді, коли доводиться оцінювати у собі вміння практичного характеру.

У цілому можна констатувати, що за результатами діагностики (методика Дембо-Рубінштейн) учні 9-10-х класів достатньо добре (на високому і середньому рівнях) усвідомлюють цінність іншої людини, однак саморефлексія змістових складових цієї цінності здійснюється ними погано, їхня самооцінка не співпадає з реальністю, хоча у більшості частини респондентів виражене (на середньому і високому рівнях) позитивне відношення до основних показників цінності, що вивчається.

На відміну від попередньої, методика КТС дала змогу виявити емоційно-оцінювальну складову цінності іншої людини на неусвідомлюваному для респондента рівні. За результатами діагностування старшокласники продемонстрували наступні відношення до змістових критеріїв цінності іншої людини.

У першому блоці, що діагностує своє відношення до вмінь співчувати іншому і виявляти до нього терпимість, узагальнені показники школярів були такими: 95 учнів (16,8%) від загальної вибірки продемонстрували високий ступінь емоційного прийняття даних характеристик, 174 учня (30,5%) висловили середній ступінь емоційного прийняття, а 299 учнів (52,6%) виявили негативне і байдуже відношення до даних змістових характеристик цінності іншої людини.

Тоді як у блоці "близькі люди" результати виявилися іншими. Високий ступінь емоційного прийняття показали 269 учнів (47,3%), середній – 241 учень (42,2%), низький, або негативне й байдуже ставлення до близьких, продемонстрували 60 учнів (10,5%).

У третьому блоці "далеке оточення і люди взагалі" результати були такими: 157 учнів (27,4%) дали високий ступінь емоційного прийняття змістових характеристик цінності іншої людини, також 156 учнів (27,4%) – середній, а 257 учнів (45,2%) продемонстрували неприйняття даних критеріїв цінності іншої людини на глибинному рівні психіки.

Наведені дані говорять про те, що більшість сучасних старшокласників на неусвідомленому рівні виражають позитивне

ставлення до близьких людей. До головних змістових критеріїв цінності іншого і до іншого далекого позитивні глибинні установки виявилися лише у половини обстежуваних, що підтверджує співставлення даних емоційного сприйняття школярами понять одного і того ж блоку.

Так, ми порівняли результати понять “учитель школи” й “інша людина”, узяті з третього блоку – “інший взагалі”. До вчителя, який є добре знайомою дитині людиною, хоч і не близькою й не завжди референтною для нього, ставлення респондентів було кращим, ніж до людини взагалі (відповідно: високі і середні показники – 287 учнів (50,3%) і 233 учня (41%), низькі показники – 283 учня (49,7%) і 337 учнів (59%). Якщо доповнити цей ряд ще й показниками “Моя мати” (високий і середній рівень – 456 учнів (80%), низький – 114 учнів (15,8%)), то явно простежується закономірність у формуванні глибинних установок щодо цінності іншої людини. А саме: позитивне ставлення до іншого, на основі якого формується цінність іншої людини, виникає спочатку до близьких людей. У старшому шкільному віці таке ставлення переноситься вже на більш далеке оточення, однак цінність людини взагалі на неусвідомленому емоційному рівні виявляється вираженою лише у половини дітей цього віку. Можна припустити, що саме батьки закладають у підсвідомості дитини основи цінності іншої людини. У зв’язку з цим насторожує той факт, що у 27 учнів (4, 7%) – до матері, а у 47 учнів (8,2%) – до батька діагностовано байдужість чи навіть негативне ставлення. Цілком ймовірно, що у цих дітей уже на неусвідомленому рівні спостерігаються девіації у формуванні емоційно-оцінювальної сфери цінності іншої людини.

Ми порівняли також показники методик Дембо-Рубінштейна і КТС за параметрами “терпимість до інших” та “інша людина як цінність” і виявили, що за першою методикою високі і середні бали поставили по першому параметру відповідно – 474 учня (83,2%), по другому – 523 учня (91,8%), за методикою КТС відповідно: 413 учнів (72,6%), 233 учня (41%), що свідчить про те, що когнітивна сторона цінності іншої людини значно краще виражена у більшій частині старшокласників, ніж емоційно-оцінювальна. Тобто старшокласники свідомо визнають цінність іншої людини і нібито позитивно ставляться до неї, тоді як на рівні глибинних установок значна частина школярів 9-11-х класів продемонструвала неприйняття іншої людини, що підтверджує суб’єктивність оцінювання старшокласниками у собі цінності іншої людини.

Таким чином, методика КТС дала більш точні дані щодо наявності у старшокласників емоційно-оцінювальної сторони цінності

іншої людини. Отримані результати дозволяють підсумувати, що сучасні старші школярі цінують переважно лише близьких людей, інша ж людина, як і необхідність співчувати їй і бути терпимим до неї, не є емоційно значущою цінністю для половини опитаних.

Поведінкова сторона цінності іншої людини в сучасних старшокласників досліджувалась за допомогою методики Н. Щуркової "Роздуми про життєвий досвід" [2, с. 191-196].

Щоб уникнути ефекту соціальної бажаності, досягти більшої об'єктивності результатів, ми використали метод спостереження. Зокрема нами був використаний варіант включеного спостереження, який проводив класний керівник за сімома параметрами. У результаті спостереження учням виставлявся інтегрований бал за шестибальною системою: "0" – повна відсутність у респондента даної якості, "5" – найвищий ступінь вираженості якості. Параметри, що спостерігались, були наступними: 1) дії, що характеризують прояви байдужості або споживацького ставлення до іншої людини; 2) дії з вираження симпатії, емпатії до іншої людини; 3) прояви поваги до людської сутності іншого, його індивідуальної неповторності; 4) прояви толерантності до іншої людини; 5) дії, що характеризують відповідальність за вчинки стосовно іншої людини; 6) уміння плідно співпрацювати та результативно змагатися з іншими людьми.

Спостереження за старшокласниками показали, що у 224 учнів (39,3%) можна було бачити досить часто і послідовно форми поведінки, у яких вони демонстрували різні сторони цінності іншої людини. Це діти, які своєю поведінкою доводять значущість для них цінності іншої людини. Так, 180 учнів (31,6%) – непослідовні і ситуативні у поведінкових проявах цінності іншої людини. Вираження ними емпатії чи терпимості, уміння співпрацювати або результативно змагатися з іншими дуже сильно залежить від ситуації, від настрою та інших зовнішніх і внутрішніх причин. Нарешті, на думку педагогів, у 166 учнів (29,1%) нашої вибірки дуже рідко у поведінці зустрічаються прояви ціннісного ставлення до іншої людини. Якщо порівняти високі, середні і низькі результати за всіма параметрами спостереження, то виявляється, що результати скрізь приблизно однакові. Дійсно, ціннісне ставлення до іншої людини, якщо воно присутнє у поведінці старшокласника, буде присутнім і у всіх його діях.

Щоб об'єктивувати рівень вираженості цінності іншої людини у старшокласників, ми розробили оригінальну процедуру взаємооцінювання і взаємоспостереження, яка дозволяє визначити експертну оцінку рівня вираженості всіх сторін (когнітивної, емоційної і поведінкової) цінності, що досліджується. Обробка одержаних даних за допомогою кореляційного аналізу (програма "Статистика. Версія") дозволила виявити низку цікавих закономірностей.

У результаті кореляційного аналізу виявлені значущі зв'язки між компонентами взаємооцінки – самооцінки і вираженістю поведінкової сторони в цінності іншої людини за методиками Н. Щуркової та даними спостереження вчителів.

Таким чином, розрізняють поведінкові прояви ціннісного ставлення до іншого (Н. Щуркової та спостереження вчителів), немає безпосередніх зв'язків, утім цей зв'язок опосередковано проявляється через показники методики взаємооцінки і самооцінки. Зазначені методики встановлюють два позитивних зв'язки з показниками взаємооцінки: "розуміння цінності іншого" й "реальне ставлення до іншого" та одним показником самооцінки "приходить на допомогу іншим".

Відмінності у кореляційних зв'язках незначні. Моральна оцінка поведінки (методика Н. Щуркової) має значущий зв'язок з "проявом терпимості, шанобливого ставлення до інших", а показник методики спостереження вчителя з самооцінкою "розуміння цінності іншого" з самооцінкою старшокласниками проявів терпимості, шанобливого ставлення до інших.

Отже, можна вважати встановленими взаємозв'язки між трьома методиками, які діагностують прояви поведінкової сторони цінності іншої людини. Результати кореляційного аналізу дають підстави стверджувати, що поведінкова сторона цінності іншого тісно взаємозв'язана з когнітивною та емоційною її складовими.

Таким чином, отримані кількісні результати дозволяють зробити такі висновки: по-перше, на усвідомленому рівні когнітивна сторона цінності іншої людини визнається більшістю респондентів. Однак, на рівні глибинних емоційних установок майже половина школярів продемонструвала неприйняття іншої людини. Дослідження підтвердило, що когнітивний компонент цінності іншої людини є скоріше відображенням соціального

очікування, характерного для даної вікової групи, ніж реальним розумінням цінності іншого; по-друге, старшокласники реально зіткнулися з труднощами взаємо- і самооцінки поведінкової сторони цінності іншого. Їх оцінки виявилися слабодиференційованими і неадекватними. У той же час використаний нами комплекс різнопланових діагностичних методик дозволяє змістовно охарактеризувати поведінкову сторону цінності іншої людини, де переважають егоїстичні тенденції; по-третє, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що усі компоненти цінності іншої людини є взаємозалежними і цілісними, а старший шкільний вік сенситивним у вихованні ціннісного ставлення до іншої людини.

Проведений констатувальний експеримент дає змогу виявити основні труднощі і тенденції створення педагогічної технології виховання у старшокласників цінності іншої людини у позаурочній діяльності.

Література:

1. Методики психодіагностики в учебно-воспитательном процессе / Сост. В. В. Гришин, П. В. Лушин. – М. : ИКА “Москва”, 1990. – С. 35-36.
2. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов. – М. : ТЦ Сфера, 008. – 224 с.

В статье рассматриваются основные критерии воспитанности у старшеклассников ценности другого человека в количественных и качественных показателях. Предложен комплекс специальных методик и методов, с помощью которых последовательно измерялись отдельные компоненты воспитанности у старшеклассников ценности другого человека.

Ключевые слова: *ценность, структура ценности, критерии, показатели и уровни воспитанности ценности другого человека.*

In the article the author investigates the main criteria concerning development of the other person's value by senior pupils in qualitative and quantitative aspects. The complex of special methods is suggested which was the basis for successive measurement of certain components with reference to development of the other person's value by senior pupils.

Key words: *value, value structure, criteria, aspects and levels of development of the other person's value.*

УДК:37.034 (14)

К.І. Чорна, м. Київ

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті мотивується актуальність виховання культури гідності в дітей та учнівської молоді в умовах глобалізаційних процесів. Розглядаються теоретико-методологічні засади її розвитку у школярів. Характеризуються основні тенденції виховання культури гідності в дітей та учнівської молоді.

Ключові слова: особистість, культура гідності, повага, виховання, теоретичні засади, соціально-педагогічна проблема.

Проблема формування культури гідності зростаючої особистості в наш час набуває особливого значення.

По-перше, розбудова в Україні суверенної незалежної правової демократичної соціальної держави, метою якої є піднесення української нації до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації, зобов'язує вітчизняну педагогіку переорієнтувати виховання з держави на людину, виховати людину громадянського суспільства, яка могла б відстояти та поліпшити і себе, і державу.

По-друге, становлення відкритого демократичного суспільства передбачає, заміну старих авторитарних зовнішніх способів регулювання поведінки людей на нові, внутрішні регулятори, орієнтовані на особистостей з більш високим рівнем гуманістичної моральності. Одним із таких регуляторів є почуття власної гідності, так як саме через нього здійснюється найбільш ефективний моральний спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно у цілковитій відповідності, гармонії зі своїми почуттями й переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

По-третє, вимагає становлення культури гідності особистості й прагнення України до євроінтеграції. Сучасне європейське співтовариство з досконалими для сьогодення соціокультурними стандартами та гуманістичними цінностями може задовольнити наші намагання лише за низки умов. Пріоритетними серед них є зміни, що передбачають встановлення прав людини, які є гарантією для збереження її

© К.І. Чорна, 2011

гідності та честі. Таким чином, створюються зовнішні умови формування внутрішніх регуляторів поведінки зростаючої особистості. Та й хто поважатиме країну, в якій люди не можуть відстояти повагу до себе як з боку окремої особи, так і держави в цілому?

Не менш важливою є особистісна нагальна потреба народу України в створенні умов для вільного саморозвитку, реалізації своїх прав і свобод, поваги власної гідності. Останнє обумовлюється тим, що гідність була, є і завжди буде життєвою необхідністю особистості. Особливого значення ця проблема набуває в епоху глобалізації. Вона характеризується зближенням націй, народів, держав, водночас загостренням конкуренції між ними та окремими громадянами; спільністю та інтеграційністю макроекономічних процесів й залежністю від них всіх держав світу; переходом людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Створення єдиної світової інформаційної мережі, відносно доступніша можливість жити і працювати за кордоном сприяє порівнянню українцями свого становища з життям іноземців і ставленням до них в їх країнах. Так, кожен дев'ятий українець за роки незалежності покинув рідну землю, щоб працювати в більш заможних державах. А це, як правило, батьки й матері дітей, що залишились на Батьківщині. Тому наша молодь не лише із ЗМІ обізнана з тим, як у світі зміцнюється роль і значення Людини, особистості як активного і самостійного суб'єкта культурного прогресу, творця своєї долі. Відповідно зростає і загострюється розуміння українськими школярами людини як унікальної самоцінності, а звідси прагнення поваги до власної гідності, бажання бути не засобом збагачення олігархів, а метою, найвищою цінністю суспільства.

Однак, в реальному житті діти вже з раннього дитинства бачать та відчувають різке розшарування суспільства на "вищих" і "нижчих", панування й зневагу одних над іншими, приниження "надлюдьми" гідності бідних, масове страждання і тотальне "вбивство" людяності. Вона проявляється в небаченому поширенні алкоголізму, наркоманії, СНІДу, туберкульозу, психічних захворювань, суїциду, проституції, злочинності й веде до деградації значної кількості населення.

Шкільна молодь розуміє, що український народ внаслідок бездарного, а часто цілеспрямованого керівництва державою стрімко наближається не до євроцивілізації, а до "пастки

бідності” – жалюгідного становища людей в бананових республіках. В той же час Україна стає сировинним придатком Заходу та більш розвинених держав, що не піднімає її авторитет на міжнародній арені. Бо там цінуються висока продуктивність праці й гарантії прав людини. Протилежний стан у нас ніяк не сприяє ні утвердженню свободи, ні самореалізації сутнісних сил зростаючої особистості, ні поваги її прав та гідності. Втім, ще в 1996 році в ст. 3 Конституції України задекларовано, що людина, її життя і здоров’я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю. В ст. 21 наголошено, що усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. В ст. 28 записано, що кожен має право на повагу його гідності.

Безперечно, така невідповідність між Основним законом України і реальним життям негативно впливає на розвиток життєвого оптимізму підростаючого покоління, його віру, що в найближчому майбутньому Батьківщина процвітатиме, а її громадяни житимуть достойно, не стимулює мотивацію до навчання, а згодом до чесної праці, яка має бути важливим чинником ціннісного ставлення до себе та інших. При цьому справедливо відмітити, що гідність не завжди залежить від матеріального стану людини. Про це свідчить й українське прислів’я: “Ми – бідні, але гонорові”. Однак, це скоріше виняток із загального правила.

Сьогодні можна констатувати, що наше суспільство не являє собою інститут для формування повноцінної особистості, а сім’я опинилась в ситуації боротьби за існування. Усвідомлюючи це, українська педагогічна наука і практика мають так переосмислити та засвоїти позитивний досвід людства, щоб, не втративши своїх історичних надбань та національної специфіки, надолужити прогаяне у безпрецедентній прогресії. Зокрема, так стимулювати у школярів власні психологічні ресурси, щоб підвищити їх рівень самопізнання, самоповаги. Це має сприяти появі з рядів молодшої генерації справжнього лідера нації, який зможе відстоювати національні інтереси, забезпечити продукування прогресивних ідей та їх реалізацію. В кінцевому рахунку український народ стане жити достойно, а Україна здійснить давноочікуваний цивілізаційний стрибок. А інакше, навіщо виховання, яке не пропонує засобів для поліпшення життя.

Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Концепції виховання

особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді”.

Закладена в цих документах методологія виховання надає пріоритет розвиненій особистості, її самовизначенню, самореалізації, ідентифікації із загальнолюдськими і національними цінностями, відповідає міжнародній стратегії розвитку освіти та унеможливорює заперечення прав дитини, закріплених у відповідній Конвенції ООН. Це актуалізувало переосмислення мети морального становлення підростаючого покоління з позицій демократизації і гуманізації суспільного життя та реального визнання прав і свобод людини.

Урахування індивідуальних особливостей та особистісних цінностей виховання знаходимо ще у Аристотеля, Демокріта, Еврипіда, Платона, Сократа та інших стародавніх філософів.

В епоху Відродження проблема гідності стала центральною темою філософських, етичних і естетичних трактатів у європейській філософії. Гуманісти XIV-XVI ст. Ф.Петрарка, Лоренцо Балла, Джіаноччо Манатті, Дж. Піко делла Мірандола зазначали, що дивне і величне призначення людини, якій дано досягти те, чого вона прагне, і бути тим, чим вона хоче.

Сутністю людини і основою її гідності проголошується свобода. Ж-Ж. Руссо пов’язував почуття власної гідності зі свободою вибору.

Представник німецької класичної філософії Іммануїл Кант принцип гідності особистості визначав з позицій абсолютної свободи та моральної відповідальності кожної людини. Кант установив самоцінність людської особистості і безумовність гідності людини.

Засновники філософії екзистенціалізму А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, С.К’єркегор продовжили вивчення природи людини, її гідності через свободу волі. Як основа гідності, розглядалась не тільки свобода волі, а й свобода вибору, свобода думок. Гідність людини за С. К’єркегором, утілюється у виборі неї свого унікального та неповторного “Я”.

А.Камю вважав реалізацію людської гідності через непримиренність людини і її розуму до реального світу.

Західноєвропейські теоретики проблеми гідності (П.Бурдьє, Дж.Кемпбел, Л.Ладірі, Дж.Перістіані) досліджують гідність в аспекті соціальної антропології.

У радянський час уявлення про гідність виявляє класовий характер. Вважалось, що вільна і творча праця на користь суспільства створює кожну окрему людину, розвиває її гідність.

Однак, ще в той період видатний педагог В.О.Сухомлинський, вивчаючи моральний світ дитини, підкреслював, що в людському світі є безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності – це почуття власної гідності. При цьому він особливо виокремлював громадянську гідність.

Проблема гідності сьогодні розглядається як правова, філософська, етична, психологічна, психотерапевтична, педагогічна категорія. Відповідно відбулась диференціація цього поняття.

З точки зору сучасного права, *людська гідність* виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини. Право на гідність є невід'ємним правом кожної людини. Воно зафіксовано у міжнародних документах, зокрема, у "Загальній декларації прав людини", прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікованій Україною. Визнання гідності кожної людини впливає з принципу гідності всіх людей, прав на повагу безвідносно до соціального статусу, віку, професії, етнічних і реальних чеснот. Таке визнання є неодмінною передумовою моральних відносин між людьми. Визнання суспільством людської гідності розглядається вченими як кредит, наданий людині для її самореалізації та морального вдосконалення.

Людська гідність означає значущість індивіда як людини, представника людства, незалежно від її належності до тієї чи іншої соціальної спільноти та становища в суспільстві.

О.Вейнінгер, Б.Паскаль, Е.Фромм справедливо вважали основою людської гідності і чинником її розвитку почуття любові до самого себе та інших людей, оскільки любов до себе характеризує і здатність любити інших. Любов неможлива без турботи і поваги до гідності, і поваги до оточуючих.

Людська гідність через систему соціальних зв'язків є вихідною у взаємовідносинах між людьми і знаходить своє безпосереднє відображення у гідності кожної людини – *особистісній, власній гідності*.

Проблема почуття власної гідності в психологічній та філософській літературі розкривалась у таких аспектах: гідність і сенс життя, загальнолюдські цінності (Є.Трубецкой, Г.Тульчинський); гідність та відповідальність (М.Бердяєв, О.Вейнінгер); гідність як самоцінність (Г.Банделадзе, І.Кант); гідність і самоповага (Л.Виготський, І.Кон, В.Столін, І.Чеснокова та ін.).

Сучасний історичний етап вимагає переорієнтації ставлення до особистості як до гвинтика соціального процесу на сприйняття особистості з позиції гідності як загальнолюдської безумовної цінності – перехід від культури корисності до культури гідності (А.Асмолов). Згідно з Асмоловим, всі культури можна умовно розташувати між двох полюсів – полюса корисності та полюса гідності.

А. Аксенкин, В.Гоголіна, Н.Емузова, В.Кузнецов, С.Удовичька, Є.Шишмакова в своїх кандидатських дисертаціях розглядали зміст, форми і методи виховання людської гідності особистості.

Аналіз честі і гідності як категорії моралі детально представлений у дослідженнях сучасності (А.Будкевич, Б.Гришук, А.Гусейнов, І.Кон, В.Куропатов, В.Малахов, В.Мороз, Ю.Феофанов та ін.). А.Гусейнов, І.Кон, О.Кононко визначають поняття “гідність” як моральну категорію, яка віддзеркалює уявлення про цінність будь-якої людини, особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнають цінність особистості.

Аналіз філософської і психологічної літератури та практики показав, що найбільш нерозвиненим видом гідності є національна гідність дітей та шкільної молоді. Втім, становлення громадянського суспільства в Україні можливе лише за умов трансформації етнічних спільнот у спільноту політичну, об'єднану спільними цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю. Вона не є самоціллю, а засобом для мобілізації народу заради досягнення більшої мети: відстояти незалежність, поліпшити добробут людей, зробити цивілізаційний стрибок. Іншими словами, нація – це пружина у механізмі. Від міцності та пружності матеріалу, з якого вона зроблена, залежить надійність і продуктивність роботи даного механізму. Цим матеріалом є наші цінності: те, що для нас дороге, що ми готові відстоювати. Як показав світовий досвід, найзаможніше живуть ті суспільства, які мають секулярні (світські цінності) й зорієнтовані на самовираження, найгірше ті – що сповідають лише традиційні цінності, не відкриті до прогресивних ціннісних орієнтацій сучасності та дбають про виживання. Цінності змінюються дуже повільно. Тому в нас домінують цінності закритого суспільства, яке не готове до змін. Якщо ж ми прагнемо прогресивного поступу, то маємо дбати про зміну цінностей, які не відповідають вимогам сучасної цивілізації. І тут нація, як об'єкт змін, може

привести нас до якісно-нового життя. Однією з провідних передумов цивілізаційного стрибка України є розвиток базової цінності підростаючого покоління – національної гідності. Відповідно національна гідність, толерантність та взаємоповага між представниками різних культур, які присутні в сучасному українському суспільстві, є основою успішної співпраці у різних соціальних групах: школі, сім'ї, родині, місцевій громаді, трудових колективах, громадських організаціях тощо.

Виходячи з цього, співробітниками лабораторії будуть розроблені та апробовані методики формування таких *видів гідності* дітей та учнівської молоді:

- людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства;
- особистісна, власна гідність – Я – учень, гуманіст, майбутній спеціаліст, нащадок і продовжувач славного роду;
- національна гідність – Я – українець, творець себе і держави, нації.

Реалізації поставлених завдань сприятиме найновітніша концепція, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, становлення її гідності – цілісна сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання І.Беха. Вона є альтернативою директивній авторитарній педагогіці. Її автор обґрунтував психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. В першу чергу – це “формування у суб’єкта здібності і бажання усвідомлювати і вдосконалювати себе як особистість, найвищу соціальну цінність”, “культивування у вихованця цінності іншої людини”, “культивування у вихованця досвіду свободи приймати особисті рішення, відповідати за них”, що є основою культури гідності.

І.Бех визначає гідність як надцінність, основу духовної свободи, усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Він наголошує, що благородна ідея про людину як найвищу цінність, яка плекалася протягом досить тривалого часу, може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності.

Концептуальні засади виховання почуття гідності, розроблені І.Бехом, стали для нас науковим підґрунтям для визначення ключового для нашого дослідження поняття “культура гідності зростаючої особистості”. Розкриваючи сутність даного феномену, ми виходили з того, що культура гідності

людини значною мірою залежить від сучасного розвитку права й етичної культури. Це відповідає базовому розумінню культури особистості як гармонії знань, умінь і ставлень. Знання й уміння опосередковують ставлення. Ставлення – це реальний дійсний зв'язок, який встановлює людина з суб'єктами і об'єктами оточуючої дійсності в своїй свідомості. Це зв'язок “Я – Я”, “Я – Ти”, “Я – суспільство, нація”. Показниками ставлення особистості є її якості, які опосередковано несуть в собі значиме для людей – цінність. Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними, характеризує найвищий рівень досягнення сучасної цивілізації, ми дійшли висновку, що *культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших*.

Загальнотеоретичною базою дослідження є принципи гуманізму, свободи, демократії; культурологічний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, антропоцентричний та діяльнісний підходи до виховання; Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні; а також “Концепції виховання дітей та молоді в системі національної освіти”, “Концепції гуманістичного виховання”.

Наукова новизна дослідження полягає в:

- *обґрунтуванні* та експериментальній перевірці педагогічних умов виховання культури гідності дітей та учнівської молоді у позаурочній діяльності, до яких відносимо: створення гуманістичного виховного середовища, спрямованого на розвиток особистості як найвищої цінності; поваги її прав та свобод, формування позитивної Я-концепції дитини (реалістичний образ “Я”, самооцінка, самоповага, самозахист, саморегуляція, самореалізація); єдності людської, особистісної, національної гідності, які передбачатимуть ціннісне ставлення до себе, до інших, до держави, нації; гуманістичної взаємодії учнів, педагогів та батьків; оптимізації відповідних форм і методів виховання з врахуванням індивідуальних особливостей, потреб, емоцій, реального життя дітей; сприяння реалізації внутрішнього психологічного механізму розвитку моральності особистості;
- *визначенні* структурних компонентів, критеріїв й показників сформованості культури гідності дітей та учнівської молоді (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний); виявленні рівні сформованості цього феномена (високий, середній, низький);

- *уточненні* поняття “культура гідності” як ціннісному ставленні особистості до себе та інших. Вона є умовою виховання духовного потенціалу особистості, що дозволяє їй залишатись Людиною та правомірно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях. Гідність стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання;
- *подальшому розвитку* проблеми підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогів дитячих садків, загальноосвітніх шкіл та батьків із питань виховання культури гідності дітей дошкільного та шкільного віку.

Реалізація мети і завдань виховання культури гідності може бути представлена у вигляді алгоритму, логічної схеми, в центрі якої знаходиться особистість дитини як прогресуюча система ціннісних ставлень і стосунків. Вона охоплює процес:

- попереднього самопізнання (вивчення рівня індивідуальних можливостей, рис характеру);
- об’єктивної самооцінки, самоохвалення, самоповаги (відчуття самоцінності, самодостатності своєї особистості як неповторної індивідуальності, здатність критично аналізувати свою поведінку і вчинки, причини невдач, опановувати себе);
- самовдосконалення (орієнтація на гуманістичний ідеал, вироблення стратегії свого сьогодишнього і майбутнього життя).

Тому алгоритм даного процесу буде здійснюватись у такій послідовності:

- старші дошкільники – формування основ поваги до себе та інших;
- 1-4 класи – поступове занурення дітей у світ етичних категорій, в тому числі культури гідності, постійне ініціювання усвідомлення дитиною зв’язку свого особистісного “Я” з оточуючою дійсністю, іншими людьми, виховання позитивного ставлення дитини до себе, розвиток здатності до здійснення гідних вчинків;
- 5-6 класи – розширення ціннісного спектру життєвих явищ, розвитку здатності сприймати себе, своє “Я”, усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності як носія української ментальності;
- 7-8 класи – розвитку і утвердження почуття дорослості, формування особистісної автономії, внутрішніх критеріїв самооцінки, культури морального вчинку, власної гідності і відповідальності перед собою та суспільством;

- 9-11 класи – вироблення критичного способу мислення, динамічності та багатомірності сприйняття оточуючої дійсності, здатності бути Людиною в будь-якій ситуації, ставитись до себе та інших як до найвищої цінності, виявляти свою особистісну позицію громадянина, патріота, гуманіста, активного суб'єкта розбудови громадянського суспільства, правової демократичної України, нації.

Література:

1. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62). – С. 76-89.
2. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії ВР 28 червня 1996 року. – К. : Юрінком, 1996. – 80 с.
3. Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка – К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. Наук.-метод. центр практ. Психології і соц.. роботи. – Чернівці : “Технодрук”, 2009. – 228 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1997. – Т.4. – 637 с.
5. Удовиська С.В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: автореферат дис....канд.пед.наук: спец.13.00.07 – “Теорія і методика виховання” / С. В. Удовиська. – К., 2010. – 18 с.

В статье мотивируется актуальность воспитания культуры достоинства детей и ученической молодежи в условиях процессов глобализации. Рассматриваются теоретико-методологические основания его развития у школьников. Характеризуются основные тенденции воспитания культуры достоинства у детей и ученической молодежи.

Ключевые слова: личность, культура достоинства, уважение, воспитание, теоретические основания, социально-педагогическая проблема.

In the article actuality of education of culture of dignity of children and student's young people is explained in the conditions of processes of globalization. The teoretiko-methodological grounds of his development are examined for schoolboys. The basic tendencies of education of culture of dignity are characterized for children and student's young people.

Key words: personality, culture of dignity, respect, education, theoretical grounds, social-pedagogical problem.

К.О. Журба, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються теоретичні засади виховання культури гідності в школярів. Аналізуються філософські, психологічні та педагогічні джерела. Характеризуються основні тенденції виховання культури гідності у дітей.

Ключові слова: особистість, культура гідності, повага, виховання, теоретичні засади

Розвиток суспільства неможливий без визнання цінності кожної людини та її гідності. Сучасна людина має потребу у розвитку тих цінностей, які є фундаментом її особистості та життєтворення. Кризові статі українського соціуму, політики, економіки, хоча і до деякої міри можуть негативно позначитись на захисті гідності особистості, однак відмінити таку глибинну пріоритетну цінність не в змозі через невідворотність демократичних процесів. Сучасна людина бажає будувати свої стосунки з оточуючими на основі поваги гідності, тому вивчення проблеми виховання культури гідності у підростаючого покоління є надзвичайно актуальною проблемою.

Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності", "Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді", Конституції України, де гідність визначається пріоритетною цінністю.

Гідність – ставлення людини до самої себе як особистості, що гідна беззаперечної поваги. Почуття гідності є важливою моральною якістю, за якої людина чинить так, як належить її сутності і призначенню, як повинна чинити саме людина. Людина, яка володіє такою важливою моральною якістю, усвідомлює власну цінність для інших людей, для суспільства, незалежно від соціального статусу, багатства, професії, національності. Почуття власної гідності і повага до себе – це те, що найбільше підносить людину, сприяє самореалізації, творчому самовиявленню. Це потреба позитивної самооцінки

своїх вчинків, осмислена гордість за себе. Але людина має поважати не тільки свою гідність, але й гідність інших людей. Гідна людина веде себе гідно – не принижується сама і не принижує інших. Гідна людина чинить гуманно і справедливо, навіть, якщо ніхто цього не бачить і не може оцінити. Ніколи не зробить комусь боляче, не стане брехати, інтригувати проти інших, не бажаючи зраджувати людське у собі. Також почуття власної гідності нерозривно пов'язане з усвідомленням своїх прав і обов'язків нарівні сім'ї, суспільства, громадянською позицією.

Так, у Конституції України від 1996 року зазначено:

“Стаття 28. Кожен має право на повагу його гідності”;

“Стаття 29. Кожна людина має право на свободу та особисту недоторканість” [3, с. 12].

Так, у філософському словнику за редакцією І.Фролова (1987 р.) поняття гідності характеризується як категорія етики, що відображає моральне ставлення людини до самої себе і суспільства до індивіда. Усвідомлення власної гідності є формою самоконтролю особистості, на якій базується вимогливість індивіда до себе (коли суспільні вимоги набувають ознак особистих (чинити так, щоб не принизити своєї гідності)). Гідність особистості регулює також ставлення до неї найближчого оточення і суспільства загалом, диктуючи повагу до особистості, визнання її прав тощо. У словнику з етики за редакцією І.Кона зазначається, що з одного боку, усвідомлення людиною власної гідності є формою самосвідомості і самоконтролю особистості, на ньому базується вимогливість до себе. Утвердження і підтримання своєї гідності передбачає здійснення моральних вчинків. Розуміння власної гідності поряд із совістю і честю є одним зі способів усвідомлення відповідальності перед собою як особистістю. З іншого боку, гідність особистості вимагає і від інших людей поваги, визнання відповідних прав.

У філософії проблема гідності розглядалася у зв'язку з:

- сенсом життя, загальнолюдськими цінностями (Є.М.Трубецької, Г.Л.Тульчинський);
- відповідальністю (М.Бердяєв, О.Вейнінгер);
- почуттям власної самоцінності (Г.Д.Банзеладзе, І.Кант);
- з інтерактивною характеристикою цілісності людини (Є.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков);
- з рефлексією, самопізнанням, самооцінкою, самосвідомістю (Б.Паскаль, ЛФейербах, Д.Юм).

Праці філософів доводять, що для кожної історичної епохи було притаманне своє бачення і розуміння проблеми культури гідності особистості.

В античні часи гідність була прерогативою лише вільних громадян, яка розглядалася у контексті піднесенням особистості над обставинами. Згідно з поглядами Аристотеля гідність визначають розумні судження, вірні поступки і справжня ціна людини, що співвідноситься з його соціальною значущістю. Людина, яка має почуття гідності, є незалежною, вільною, законослухняною, чесною, поміркованою, величною. Філософ радить жити людям у згоді з розумною природою і здібностями, а також керуватися гідністю як засобом кристалізації переконань з урахуванням етичного обов'язку.

В часи середньовіччя, П.Ломбардський визначав особистість через призму честі, як індивідуальну істоту, яка відрізняється, завдяки своєрідності, що стосується гідності.

В епоху Відродження гідність також займала центральне місце у гуманістичній етиці, розглядаючи кожну особистість як мікрокосм, у якому знаходить відображення макрокосм (універсум) .

Ідея людської гідності як найвищої цінності піднімалася гуманістами XIV-XVIII ст. (Браччоліні, П.Мірандола, Петрарка, Ж.Ж.Руссо, І.Фіхте), які проголошували цінність людини, незалежно від її соціального статусу [4, с. 161-167]. “Гідність не можна втратити через низьке походження, її можна заслужити своїм життям” (А.К.Джівелегов) [2, с. 18]. Саме в цей період Джанотто Манетті (1396-1459 рр.) відомий державний діяч Флоренції пише філософський трактат “Про гідність та вищість людини”.

Гідність людини розглядається як здатність протистояти природним умовам, які не можуть зламати чи розчавити особистість. Саме таку думку розвивають просвітителі XVIII ст., які пов'язували гідність людини із забезпеченням її природних прав, а свободу як умову збереження і розвитку почуття власної гідності (Ж.Ж.Руссо) [8, с. 170-177].

У філософії XVIII століття проблема честі і гідності особистості піднімалася І.Кантом і Г.Гегелем.

І.Кант виступав з вимогою поважати гідність людини і стверджував, що людина повинна бути не засобом, а лише метою. З розумності людини бере свій початок гідність як особлива особистісна значуща цінність. На думку І. Канта, людина реалізує свою природжену здатність до автономії в ноуменальному світі завдяки гідності. Здатність жити за

моральним законом піднімає людину над тваринним світом і сліпою природою. Кожна людина має відчувати чи достойна вона людського ставлення, а також володіти самоповагою, визнавати свій високий статус буття.

Згідно з І.Кантом гідність – родова якість розумних істот, що належать до роду людського.

Погляди І.Канта набули розвою у працях Г.В.Ф.Гегеля, який вважав, що ніхто не повинен своїми вчинками нікому давати переваг над собою.

Філософи Нового часу розглядають гідність кожної людини, а не представників окремих класів, визнаючи її право бути людиною і поважати себе.

Здатність людини володіти сенсом життя розглядалася В. Франклом, який вважав, що джерелом сенсу є людська гідність, бо “людина-гвинтик” не здатна до пошуку сенсу життя, виробленню власних цінностей, не здатна поважати себе і шанувати чужу гідність.

Український філософ В.Малахов розглядає честь і гідність у концепті ціннісного стандарту. Виходячи з цього стандарту, людина повинна з одного боку дотримуватися у своїй поведінці того, що на її переконання є “гідним” і “негідним” у поведінці, з іншого – вимагати дотримання такої ж поведінки від оточуючих. Повага власної честі і гідності – невід’ємне право кожної особистості. Філософ розмежовує поняття честі і гідності. Перше розкриває через зв’язок з репутацією, а друге – пов’язує з самооцінкою. “Якщо поняття честі висвітлює площину особливого в моралі, то поняття гідності висвітлює площину універсального. Свідомість честі вчить нас солідарності з ближнім, свідомість гідності – відповідальності перед дальніми. В певних випадках вони наче продовжують одна одну: так, коли за людиною заперечують ту моральну цінність, котра відповідає її до певної групи або касті (офіцерів, дворян, учених та ін.), кажуть, що ображено її честь. Коли ж у її особі принижують саму цю групу, коли належність до останньої розглядається як те, що ганьбить людину, – йдеться про нехтування її гідністю” [5, с. 229].

В.Малахов, аналізуючи ці поняття, відводить домінуючу роль у цій взаємодії гідності, без якої честь втрачає свій сенс.

Російський філософ С.А.Шаракшане визначає гідність як константу буття особистості. На його думку, людина не може вважати себе реалізованою, якщо існує в умовах, які позбавляють її почуття власної гідності. Сучасна людина

будуватиме свої стосунки з оточуючими з урахуванням такого параметра як гідність, яка в свою чергу передбачає розумний стиль життя і розумний стиль думок, а також самостійність, незалежність, почуття власної значущості і самореалізації. За С.А.Шаракшане мати гідність означає жити повноцінно, керуватися гуманістичними цінностями, вміти відстоювати свої права, здійснювати свій вибір. На думку філософа, гідність передбачає набір значущих базових установок, імперативи поведінки, сукупність моральних якостей, а також межу емоційних виявів та залежність гідності від самоздійснення та самореалізації.

У психології різні аспекти проблеми виховання культури гідності особистості відображено у положеннях психологів-гуманістів А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, В.Франкла, а також в працях вітчизняних психологів, які досліджували проблеми особистості Л.І.Божовича, А.А.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна.

Положення антропологічного підходу стали визначальними в гуманістичній суб'єкт-суб'єктній виховній парадигмі К.Л.Альбуханової-Славської, А.В.Мудрик, А.Б.Орлова.

Стрижневими для нашого дослідження є праці у сфері розвитку почуття власної гідності молодших підлітків, в яких висвітлюється сенситивність цього віку, максималізм суджень, переживань, що впливає на сприйняття підлітками себе як цінності (Ф.В.Кадол, І.С.Кон, О.І.Мантоніна, В.Г.Маралов та ін.).

У психологічних дослідженнях підкреслюється значущість впливу дорослих і вчителів на формування почуття власної гідності (Л.І.Міацакян, Є.А.Нестєрова, А.В.Петровський, Т.А.Рєпіна та ін.).

Розробляючи соціодинамічна теорію, Р. Вудвортс акцентував увагу на становленні і удосконаленні поведінки. З приводу чого Херберт Шпігельберг зауважив: "... людська гідність, очевидно, залишається однією з небагатьох загальних цінностей у нашому світі філософського плюралізму. Головна проблема сьогодні – це відсутність у нас достатньої ясності з приводу того, що ж означає людська гідність" [7, с. 104].

О.Вейнінгер, Б.Паскаль, Е.Фромм справедливо вважали основою людської гідності і чинником її розвитку почуття любові до самого себе та інших людей, оскільки любов до себе характеризує і здатність любити інших. Любов неможлива без турботи і поваги до гідності і поваги до оточуючих.

Ми поділяємо точку зору І.Д.Бєха, який визначає гідність у статті "Почуття гідності у духовному розвитку особистості" як

усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. На його думку, “гідність у вищому духовному статусі не лише постає як стандарт, виходячи з якого можемо складати судження щодо інших звичайних цінностей, але вона часто радикально змінює наше уявлення про їхню суспільну значущість, у деяких випадках відкидаючи колишній ідеал і тавруючи його як спокусу. Культура гідності ще з більшою силою висвітлює особистісно розвивальні негативи Его-цінностей, в які часто-густо “поринає” сучасна людина, обмежуючи свій розвиток переважним задоволенням вітальних потреб”.

Таким чином, за І.Д.Бехом людина культури гідності – це самодостатня особистість: вона покладається лише на себе, на свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Воля такої людини вільна від спотворень залежністю від інших та їхніх намірів, вона цілісна, вільна й незалежна.

У педагогічній науці виховання культури гідності розглядається як результат морального суб’єкт-суб’єктного виховання, в основі якого лежить ціннісне ставлення до людини, визнання її рівності з іншими, її досягнень.

У словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників за редакцією А.Й.Капської розрізняється громадянська і людська гідність.

Громадянська гідність – поняття моральної свідомості, що відбиває розуміння і реалізацію людиною своїх основних прав і обов’язків перед суспільством і передбачає глибоке розуміння людиною соціального змісту і наслідків своєї професійної діяльності.

Людська гідність – етичне і психологічне поняття, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості; категорія соціальної психології, що означає ставлення до самої себе (на основі адекватної самооцінки) і ставлення до неї інших людей; поняття моральної свідомості, в якому втілені уявлення про цінність людини як моральної особи; категорія етики, що визначає особливе моральне ставлення до неї суспільства, де визначається цінність власної гідності.

У Педагогічному словнику для молодих батьків за редакцією В.Г.Постового поняття гідності визначає моральне ставлення людини до самої себе та ставлення до неї інших людей. Гідність

– форма вияву самосвідомості і самоконтролю, на яких базується вимогливість особистості до самої себе. Зміцнюють та підтримують почуття гідності людини моральні вчинки, що відповідають гідності, утримання від негативних дій. Гідність особистості залежить не від суспільного становища людини, характеру її праці, а від виховання та усвідомлення себе як людини гідної поваги і визнання її заслуг і особистісних якостей близькими і рідними, суспільством [6, с. 89].

У вітчизняній педагогіці проблема виховання гідності у дітей висвітлювалася у роботах Ш.А.Амонашвілі, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського; в зарубіжній – Д.Дьюї, Я.Корчака, М.Монтесорі, С.Френе.

Видатний український педагог В.О.Сухомлинський звертав увагу на те, що почуття власної гідності має стати помітним у життєдіяльності людини, бо “гідність – це мудра влада тримати себе в руках. Благородство людської особистості виявляється в тому, наскільки мудро і тонко ти зумів визначити, що гідне й що негідне. Гідне повинно стати самою суттю твоєї духовної культури, негідне нехай викликає в тебе презирство і огиду” [10, с. 387].

Педагог звертав особливу увагу на порушення права поваги гідності у підлітковому віці. З цього приводу він писав: “На не повагу своєї особистої гідності з боку старших підліток часто відповідає впертістю або грубістю. Прагнення зламати цю впертість, примусити скоритися – найгірше в нашій справі. Усе це ображає, навіть озлобляє підлітка, призводить до того, що він ніби навмисне починає діяти всупереч розумним вимогам дисципліни. Особливо гостро переживає підліток постійне нагадування рідними чи вихователями про недоліки в його характері, які він певною мірою усвідомлює чи навіть прагне боротися з ними” [9, с. 323]. В.О.Сухомлинський радить проявляти терпимість до рис особистості підлітка з тим, щоб він сам зміг мобілізувати духовні сили на усунення негативних рис свого характеру.

Так, С.В.Удовиська розглядає гідність, як “складне інтегративне особистісне утворення, яке характеризується цілісним самоствердженням на основі рефлексійно-емоційної настанови на повагу до іншої людини і самоповагу. Вона є умовою виховання духовного потенціалу особистості, що дозволяє їй нормативно діяти у різноманітних соціальних ситуаціях. Гідність стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання” [10, с. 6] На думку педагога ефективними педагогічними умовами виховання гідності молодших підлітків загальноосвітньої школи у

позаурочній діяльності є діалогічна взаємодія педагогів і батьків, оптимізація відповідних форм і методів, відповідна підготовка педагогів та перебудова оцінної діяльності педагогів тощо.

У розробленій російським педагогом Г.В.Кравченко програмі “Гідність, самоповага і відповідальність особистості” зазначається, що гідність людини формується у процесі освіти тільки на основі гуманізму. У цьому контексті автор розглядає гуманізацію як імператив виживання людства. Запропонована Г.В.Кравченко програма враховує зміст навчальних предметів з 1 по 11 клас; підвищення рівня фахового рівня (науково-практичні конференції, методичні семінари, ігрова діяльність; організація позаурочної діяльності (гуртки, факультативи); робота з батьками (семінари, лекторії, психолого-педагогічні консультації, доручення до дитячих свят і заходів, виставок, конкурсів, театралізацій тощо [4].

Основними чинниками, які забезпечують виховання культури гідності молодших підлітків у взаємодії сім’ї і школи є повага до особистості дитини, її розуміння і прийняття, підтримка і педагогічна допомога, індивідуальність і неповторність виховних умов кожної сім’ї.

Таким чином, проблему виховання культури гідності у молодших підлітків на сьогодні поглиблює ряд суперечностей:

- між вимогами суспільства виховувати молодших підлітків на основі гуманістичної етики, з високим рівнем культури гідності, здатних до реалізації своїх сутнісних сил та домінуванням у педагогічній практиці авторитарної педагогіки;
- між потребою вчителів реалізувати у практиці особистісно зорієнтований підхід та усередненням учнів;
- між потребою виховувати культуру гідності в умовах сім’ї і невідповідністю батьків.

Таким чином, культура гідності є результатом виховання сім’ї і школи і включає правовий аспект (Я-людина), корпоративний (Я – учень), сімейний (Я – нащадок і продовження славного роду), гуманістичний (Я – гуманіст), національний, етнічний (Я – українець), суспільний (Я – творець себе і держави), планетарний (Я – представник людства).

Отже, актуальність окресленої проблеми, недостатня її розробка педагогічною наукою та нагальна потреба шкільної практики обумовлюють пошук адекватних часові виховних методик і технологій, розробки відповідного змісту та використання доцільних форм і методів у вихованні культури гідності підростаючого покоління.

Література:

1. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии / Т. Грининг // Вопросы психологии. – 1988. № 4. – С. 161-167.
2. Дживелегов А.К. Возрождение / А. К. Джитвелегов. – М.–Л., 1925. – 18 с.
3. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії ВР 28 червня 1996 року. – К. : Юрінком, 1996. – 80 с.
4. Кравченко Г.В. Принципы и содержание воспитания достоинства человека (опыт земской гимназии) / Г. В. Кравченко // Стратегия воспитания в образовательной системе России, 2004.– С. 420.
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навчальний посібник / Віктор Аронович Малахов. – К. : Либідь, 2004. – 384 с
6. Педагогічний словник для молодих батьків / Ред. кол. І. Д. Бега, О. М. Доукина, В. Г. Постовий та ін. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України; Держ. Центр соц. служб для молоді, 2002. – 348 с.,
7. Пулмен Д. Достоинство человека, боль и страдание / Д. Пулмен / / Человек. – 2001. – №3. – С. 104-114
8. Руссо Ж.Ж.. Об общественном договоре, или Принципы политического права. Кн. 1 // Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. / Под ред. Г. Н. Джибладзе. – М : Педагогика, 1981. – С. 170-177
9. Сухомлинский В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В. О. Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1976.–Т.1. – 654 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1997. – Т.4. – 637 с.
11. Удовиська С.В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: автореферат дис.....канд.пед.наук: спец.13.00.07 – “Теорія і методика виховання” / С. В. Удовиська. – К., 2010. – 18 с.

В статье рассматриваются теоретические принципы воспитания культуры достоинства у школьников. Анализируются философские, психологические и педагогические источники. Характеризуются основные тенденции воспитания культуры достоинства у детей.

Ключевые слова: личность, культура достоинства, уважение, воспитания, теоретические основы

In the article theoretical principles of education of culture of dignity are examined for schoolchildrens. Philosophical, psychological and pedagogical sources are analysed. The basic tendencies of education of culture of dignity are characterized for children.

Keywords: identity, culture, dignity, respect, education, theoretical principles

І.М. Шкільна, м. Київ

ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ В СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК БАЗОВОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦІННОСТІ

У статті розкриваються проблеми виховання гідності в старших підлітків як базової гуманістичної цінності в теорії і практиці педагогічної науки.

Ключові слова: виховання, гідність, гідність особистості, базові гуманістичні цінності.

Виховання в сучасних умовах ставить перед педагогами нові задачі: виховання активної творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення. Гідність є базовою гуманістичною цінністю, що відображає уяву про цінність будь-якої людини як моральної особистості. Це означає також свідоме ставлення людини до себе самої та ставлення до неї з боку інших і суспільства загалом, у якому визнається її цінність. Вона виражає уявлення про цінність кожної особи, яка або реалізувала себе, або може реалізуватися в майбутньому.

Це знайшло своє підтвердження у законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи, Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Конституції України та інших державних та нормативних документах, що передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Метою нашої статті є дослідження проблеми виховання гідності у старших підлітків як базової гуманістичної цінності в теорії і практиці педагогічної науки.

У філософії гідність розглядається в контексті моральної свідомості і цінності людини, що розкривається через ставлення до себе, до інших людей, до світу загалом і виступає усвідомленням власної духовної, культурної і соціальної значущості.

Витоки розуміння проблеми гідності беруть свій початок в античності (Аристотель, Платон, Протагор, Цицерон), які

вважали, що гідність особистості виявляється у судженнях, правильних вчинках, законослухняності. Природно, що античні філософи гідністю наділяли лише вільних патрициїв і не розповсюджували цю якість на рабів.

В епоху Відродження ця проблема знову піднімається у промові П.Мірондоли “Промова про гідність людини”, трактаті Дж. Манетті “Про гідність і вищість людини”, де гідність розкривається через інтелект, любов, твердість духу. У працях М.Фічіно “Про життя”, “Коментар на “Бенкет” Платона” прослідковується вплив ідей Платона, обґрунтовується гуманістична концепція людини, утверджується її висока гідність.

Інтерес для нашого дослідження має раціоналістична концепція Б.Паскаля, який трактує гідність особистості через велич її думки. Тоді як І.Кант пов’язує гідність з людською цінністю, де людина виступає не засобом, а ціллю.

У дослідженнях М.М.Бахтіна, М.А.Бердяєва, Ж.-Ж.Руссо, Ж.Сартра, П.А.Флоренського гідність висвітлюється через дотичні цінності свободи, совісті, честі. Тоді як К.А.Абульханова-Славська, М.Вебер, С.Л.Франк, М.Шелер, висвітлювали окремі аспекти гідності через взаємодію, взаємовплив тощо.

Антропологічний аналіз праць М.Хайдеггера розкриває гідність у аристотелівській традиції, як цілісне почуття, що виникає не при наявності узагальненого поняття “людини людей”, а “людино-самості”. Філософ розглядає гідність як стрижневу цінність буття особистості, що відкидає вищість інших, їх переваги та підпорядкованість їм.

Такі сучасні філософи як Л.М.Архангельський, А.А.Гусейнов, А.В.Разін також звертаються до категорії гідності. У цьому контексті особливе місце займає монографія Г.Д.Бендзеладзе “Про поняття людської гідності” (1979 р.), де робиться спроба переосмислити цю проблему за радянських часів, згідно з моральними вимогами соціалістичного суспільства.

Український філософ М.Г.Тофтул зазначив, що “гідність – це особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визначається її безумовна цінність” [9, с. 61].

У психології на сьогодні не існує єдиної думки стосовно проблеми гідності. Різні аспекти цієї проблеми знайшли відображення в дослідженнях самосвідомості В.В.Століна, І.І.Чеснокової; самоповаги та самооцінки – Н.Дятленко, І.Кона,

В.Куніціна, Т. Петренко, Т. Шібутані; саморегуляції моральної поведінки особистості – Б.Братуся, С.Рубінштейна, В.Чудновського.

Так у “Психологічному словнику – довіднику” М.Дяченка і Л.Кандибовича поняття “гідність” розглядається як ціннісне ставлення особистості до себе та інших людей, через призму совісті, честі, відповідальності.

Гідність функціонує як внутрішня умова діяльнісного ставлення до дійсності, тоді як самоповага виключає бездіяльність (В.І. Слободчиков, В.В. Столін та ін.). У цьому сенсі переживання почуття власної гідності є турботою про її збереження в очах інших. Воно являє собою найбільш чутливу частину “Его”, захищаючи яке особистість, з почуттям власної гідності, використовує усі можливі ресурси. Тому почуття власної гідності є індикатором благополуччя статусу особистості у міжособистісних стосунках.

Виховання гідності передбачає і відмову від егоцентризму і зорієнтованість на гуманістичні особисті цінності [2, с. 7]. Це, на думку Т.Кирюшкіної, обумовлює сенсотворні цінності, які визначають ставлення особистості до різних сфер життя та інших людей [4, с. 11]. Таким чином, становлення моральної особистості пов’язане не лише з засвоєнням гуманістичних цінностей, але і їх інтеріоризацією, що в старшому підлітковому віці виражається в прагненні вирішувати екзистенціальні проблеми, пошуці сенсу життя. Почуття власної гідності виявляється у єдності індивідуального досвіду, коли послідовність і передбачуваність особистісних проявів говорять про цілісність особистості, у той час як непослідовність і непередбачуваність поведінки можуть свідчити про несформованість моральної сфери. Отже, почуття власної гідності функціонує як моральний стрижень, що визначає спрямованість поведінки і стосунків особистості.

У психологічному дослідженні В.В.Рибалка “Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога” гідність розглядається як сутнісна етико-психологічна та аксіопсихологічна ознака людини, що є суб’єктом моральної поведінки та творчої діяльності з продукування духовних і матеріальних цінностей, зокрема і себе як найвищої цінності. На думку психолога, надмірне приниження або піднесення особистості, відхилення від кодексу честі і гідності призводять до гострих персональних і суспільних проблем для вирішення

яких пропонується психолого-правовий, філософсько-психологічний, демократично-психологічний, етико-психологічний, еволюційно-історико-психологічний, релігійно-психологічний, раціонально-взаємозалежно-психологічний, співдіяльнісно-психологічний, імуно-психологічний, субординаційно-обмінно-психологічний, шоківий, радикально-психологічний, революційно-психологічний підходи [6].

У своєму дослідженні ми опираємося на положення І.Д. Беха стосовно розуміння поняття “гідності” і “культури гідності”, який під гідністю розуміє усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї. Тут психолог звертає увагу на ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності, маючи на увазі, що цей зворотній зв'язок як повага – ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності.

У випадку, коли об'єкт гідності не проявляє поваги до суб'єкта гідності, останній захищає своє право на заслужену повагу відповідними гуманними способами, тобто чинить виховний вплив на нього.

Також І.Д.Бех звертає увагу на той факт, що гідність особистості має зовнішнє втілення: у поставі, ході, мові. “Характер нашої ходи, рухів, мови з найперших хвилин формується під впливом нашої взаємодії з соціальним простором, який може бути або простором поваги або зневаги. Конкретний стиль зовнішнього втілення є улюбленим предметом для творів письменників-сатириків. Однак, у виховному плані більш важливим є внутрішній вимір почуття гідності, який вбачається у самодостатності та сенсі життя особистості” [1].

Цінною для нас є думка І.Д.Беха стосовно культури гідності особистості, яка розглядається ним у контексті духовного життя та означає, що засвоювана нею *мораль доброчинності* у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. По-іншому, йдеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити *надцінністю* як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати у різному ступені конкретними.

“Для володаря культури гідності змінюється весь спосіб бачення історичних культур та їхніх практик. Те, що раніше мало найвищий престиж, тепер може видаватися вузьким, позбавленим смаку, однобічним. Ми не можемо більше відчувати глибоку пошану до того, що раніше; навпаки, це почуття тепер викликає сама гідність як надцінність і ті універсальні вимоги, які вона висуває. Ми відчуваємо себе піднесеними над сірістю бездумних звичаїв, відчуваємо, що стаємо громадянами республіки духовності” [1].

В Росії серед психологів проблеми особистісної гідності досліджувала Ю.Є.Зайцева, яка визначає її як психологічний феномен на рівні побутової свідомості, що передбачає певний рівень особистісного розвитку. На думку психолога, почуття власної гідності є особистісною диспозицією, що відображає стійку схильність людини реалізовувати у своїй поведінці ставлення до себе і до іншої людини, як до безумовної цінності [3, с. 154]. На її думку, людина з почуттям власної гідності вирізняється стійким, позитивним, емоційно-ціннісним ставленням до себе, упевненістю у можливостях досягнення власних цілей і відповідальністю, усвідомленістю життя і прагненням до самоактуалізації, та позитивною динамікою власного морального розвитку.

У педагогічній науці гідність розглядається як моральний феномен і стрижень людської особистості, що визначає ставлення до себе та вимогливість, яка не дозволяє входити у суперечність зі своєю моральністю.

У праці А.Макаренка “Честь” висвітлюються проблеми честі і гідності людини. Він писав “Людина має бути здоровою, зокрема морально у своїй гідності – ось і все!”. Роздумуючи над проблемою гідності, педагог зважав і на самореалізацію особистості “шукати для себе гідне поле битви”. Таким чином, повість “Честь” можна вважати своєрідним підсумком педагогічної діяльності А. Макаренка.

Право дитини на повагу її гідності відстоював і В.О.Сухомлинський. У статті “Людина – найвища цінність”, де він піднімає питання стимулювання дитячої честі і гідності, її виховання, розвиток, любов до неї та щастя. У іншій праці “Роки отроцтва” педагог висловлює слушну думку: “Підліток, який відчуває і усвідомлює свою гідність, здатний подолати значні труднощі” [8, с. 322]. На його думку, усвідомлення власної гідності найбільш помітне у взаєминах підлітка з товаришами,

особливо зі старшими. І він радить педагогам враховувати це у виховній роботі: створювати можливості для вияву дитячої ініціативи, не обмежувати дітей нормами і правилами, що сковують особистість, не копіювати організаційну структуру колективів дорослих, не зводити дисципліну до переліку заборон, але насичувати колективну діяльність високоморальними ідеями. Досліджуючи вікові особливості підлітків, В.О. Сухомлинський зазначає: “Усвідомлення особистої гідності – серйозний фактор морального розвитку вихованця. Це виражається в тому, що підліток намагається в праці довести свою особисту гідність. У багатьох підлітків спостерігається прагнення й бажання виконати роботу якомога краще. Окремі вихователі ігнорують це, ставляться до підлітків як до 7-8 річних малюків; намагаються контролювати кожен їхній крок. Такий контроль не рідко сприймається як недовіра, якій підлітки протиставляють усе, що тільки можуть: від непослуху до байдужості до справи” [8, с. 334-335]. Своє бачення виховання у дітей культури гідності український педагог втілює у практику “Школи радості”.

Ми поділяємо погляди К.І.Чорної, яка пов’язує становлення відкритого демократичного суспільства, що передбачає, заміну старих авторитарних зовнішніх способів регулювання поведінки людей на нові, внутрішні регулятори, орієнтовані на особистостей з більш високим рівнем гуманістичної моральності. Одним із таких регуляторів, на її думку, є почуття власної гідності, так як саме через нього здійснюється найбільш ефективний моральний спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно у цілковитій відповідності, гармонії зі своїми почуттями й переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

На думку К.І.Чорної, становлення культури гідності особистості обумовлене прагненням України до євроінтеграції. Зокрема, вчена відмічає зміни, що передбачають встановлення прав людини, які є гарантією для збереження її гідності та честі. Таким чином, створюються зовнішні умови формування внутрішніх регуляторів поведінки зростаючої особистості. Та й хто поважатиме країну, в якій люди не можуть відстояти повагу до себе як з боку окремої особи, так і держави в цілому?

На думку В.С.Мовчан, гідність є результатом свідомого удосконалення особистістю власної природи, що відображає

уяву про цінність будь-якої людини як моральної особи та проявляється у ставленні людини до самої себе, ставленні до неї з боку інших. Педагог звертає увагу на типові підміни гідності майновими статками, посадами, престижними речами. Згідно з В.С.Мовчан, “Гідною є та людина, що перемогла в собі дратівливість, упередженість, що до інших і налаштувалася на приязнь і порозуміння. Гідна та людина, що вимоглива до себе й не схильна в негараздах звинувачувати інших або посилатися на обставини. Гідні ті люди, що уміють долати життєві негаразди, фізичну неміч” [5, с. 95]. В.С.Мовчан звернула увагу на те, що усвідомлення власної гідності це велика спонuka до творчого самоздійснення. “Гідна людина не зі страху, а з самоповаги ніколи не чинить того, що може принизити її гідність. З самоповаги вона прагне якомога глибше пізнати свої можливості. Це запорука успішності навчання, успіхів у справах, які розпочинаєш, бо з почуття гідності не полишиш їх недокінченими, це прагнення випробувати себе у спорті, моделюванні, в художній діяльності тощо” [5, с. 97].

На думку С.В.Удовицької, показниками гідності підлітків є самопізнання, самосхвалення, гідна поведінка. Зокрема, самоповага є “умовою виховання духовного потенціалу особистості, що дозволяє їй нормативно діяти у різних соціальних ситуаціях. Гідність стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання” [9].

Серед російських педагогів на увагу заслуговує дисертаційне дослідження І.А.Абатніної “Педагогічні основи виховання уявлень про честь і гідність у юнаків в системі довузівської військової підготовки”, де гідність розглядається у контексті моральної свідомості, що розкриває ставлення людини до себе, до інших людей, до світу в цілому. Виховання гідності педагог характеризує як двосторонній, тривалий, неперервний процес спрямований на розвиток моральних переконань, моральних якостей і почуттів, стійких норм поведінки, формування морального досвіду тощо. У процесі виховання гідності І.А.Абатніна виділяє наступні функції:

- регулювальна функція – моральна регуляція у виборі вчинків, перенесення у поведінку людини реальних моральних стосунків даного суспільства;
- сенсоутворювальна функція – готовність індивіда здійснювати моральні поступки, виражати оціночні судження морального спрямування;

- інтегрувальна функція – виховання гідності на ґрунті свободи, емоційного підйому, вольових зусиль, життєвого досвіду особистості підпорядкованого моральним цілям.

Розроблена дослідницею, модель виховання включає мету (виховання уявлень про честь і гідність), завдання (інтеріоризація моральних цінностей, правил взаємодії в колективі), формування установок та саморозвитку вихованців. Педагог радить використовувати такі форми і методи як бесіди, лекції, семінари, диспути, практикуми моральності, моральні уроки пам'яті, чоловічі розмови, методи проблемного вирішення ситуацій, позитивний приклад, переконання, участь в колективній діяльності, аналіз результатів діяльності тощо.

Погляди І.А.Абатніної поділяє така російська вчена, як Н.К.Рудась, яка розглядає гідність як моральну позицію спротиву “тиску життя”, “репресивності культури”, “репресивності соціуму”, що відображає сутнісну людську потребу в повазі з боку оточуючих та самоповазі. При цьому педагог переконана, що для сучасного вчителя актуальності набувають суб'єкт-суб'єктні стосунки з вихованцями.

- Аналіз наукових джерел дозволив виявити такі суперечності:
- між авторитарною і гуманістичною мораллю у виховній системі сучасної школи;
 - кризовими явищами у моральній сфері та необхідністю виховання людини з високим рівнем культури гідності;
 - прагненням старших підлітків до визнання їхньої гідності та недбалим ставленням до чужої гідності.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми виховання культури гідності у старших підлітків. Подальших досліджень потребують проблеми, пов'язані з структурою та діагностикою виховання культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності, розробки виховних методик і технологій, пов'язаних із зазначеною проблемою.

Література:

1. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62). – С. 76-89.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование М. : Знание, 1985.; Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М. : Роспедагенство, 1994.

3. Зайцева Ю.Е. Чувства собственного достоинства как психологический феномен: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юлия Евгеньевна Зайцева. – Санкт-Петербург, 2003. – 180 с.
4. Кирюшкина Т. Нравственное содержание рекламного сообщения на примере печатной рекламы. // Ежегодник Российского психологического общества. Психология и ее приложения: психология в системе наук (междисциплинарные исследования). – Том 9, Вып. 1. – М., 2002. С. 144-145.;
5. Мовчан В.С. Етика: Книга для вчителя: Навч.-метод. посіб. / В. С. Мовчан. – К.: Знання, 2008, – 303 с.
6. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. Наук.-метод. центр практ. Психології і соц. роботи. – Чернівці: “Технодрук”, 2009. – 228 с.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В. О. Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
9. Тофтул М. Г. Етика: [навчальний посібник] / М. Г. Тофтул. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2005. – 416 с.
10. Удовиська С.В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: автореф. дис.. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / С. В. Удовиська – К., 2010. – 18 с.
11. Schwartz S., Bilski W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values //J. of Psychology and Social Psychology, 1987, pp. 550-562.

В статье раскрываются проблемы воспитания достоинства у старших подростков как базовой гуманистической ценности в теории и практике педагогической науки.

Ключевые слова: воспитание, достоинство, достоинство личности, базовые гуманистические ценности.

In the article the problems of education of dignity open up for senior teenagers as a base humanism value in a theory and practice of pedagogical science.

Key words: education, dignity, dignity of personality, base humanism values.

В.А. Киричок, м. Київ

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкривається зміст категорії “гідність”, “культура гідності особистості”, видів гідності (людська, особистісна, національна), особливості їх виховання в молодших школярів.

Ключові слова: гідність, культура гідності особистості, види гідності (людська, особистісна, національна), молодші школярі.

Неоднозначність розуміння проблеми гідності особистості у різних філософсько-етичних напрямках, розв’язання практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, до самої себе, особливо в період змін світоглядних та ціннісних основ суспільства, підтверджує особливу актуальність такого педагогічного дослідження в сучасних умовах. Обов’язковою умовою особистісного зростання людини є її зверненість до морально-духовних цінностей. Визначальною серед таких цінностей є гідність особистості. Життя людини в культурі гідності дозволяє їй підвестись не лише у власних очах, але й в очах усього суспільства. Цим пояснюється зростаючий практичний інтерес до даної проблеми. У сфері освіти активно досліджуються педагогічні технології виховання культури гідності у школі.

Метою статті є розкриття змісту категорій “гідність”, “культура гідності особистості”, видів гідності, особливостей їх виховання у молодших школярів.

Визначення поняття “гідність” як наукової категорії зустрічається як в етико-філософських, так і педагогічних виданнях та енциклопедіях. Дані визначення мають спільну частину, поряд зі специфічним для кожної дисципліни відмінностями: гідність визначається як “особливе моральне ставлення людини до себе та ставлення до неї суспільства, яке визнає цінність особистості”, це “відображення єдності суспільного визнання людини та об’єктивного усвідомлення нею своєї суспільної та моральної значимості” [3]. Таким чином, в самому понятті “гідність” включено поєднання суб’єктивного та об’єктивного компонентів.

Гідність, на відміну від близьких за змістом таких понять, як “честь”, “репутація”, є не лише оцінка відповідності своєї

особистості якостям, яких вимагає від неї дане суспільство, та своїх вчинків згідно з соціальними та моральними нормами (Н.К.Девадзе, Ю.А.Шрейдер), але й, найголовніше – усвідомлення та відчуття власної цінності.

Це проявляється в усвідомленні власної цінності, як зазначають А.Л.Анісімов, В.А.Блюмкін: як людини загалом (людська гідність); як конкретної особистості (особиста гідність); як представника певної соціальної групи – сім'ї, колективу (групова гідність); цінності самої такої спільноти (національна гідність тощо).

Почуття власної гідності супроводжується позитивним емоційно-ціннісним ставленням до себе, відображаючи усвідомлення людиною своєї суспільної та моральної значущості.

“Почуття власної гідності як феномен самосвідомості здійснює саморегуляцію поведінки людини у відповідності з рівнем усвідомлення та переживання безумовної цінності людини”, як наголошує Ю.Зайцева [2].

Крім того, слід відмітити регуляторний аспект почуття власної гідності. Так, словник по етиці розглядає почуття власної гідності як форму самосвідомості та самоконтролю особистості, яка реалізує почуття її особистої відповідальності.

Певні аспекти даного феномену знаходимо у філософських працях Конфуція, Протагора, Сократа та ін. Майже всі основні критерії гідності, які прозвучали в античному світі, в майбутньому були використані в різних філософських течіях сучасності: незалежність, високий суспільний статус, визнання закону, ставлення до іншої людини як до цінності, і мужність залишатись собою перед усіма труднощами, тим що визначає людину з почуттям власної гідності. Дуже важливим в цьому плані є “принцип самоцінності кожної особистості”, сформульований І.Кантом. Згідно з цим принципом, особистість визнається найвищою цінністю, котра “не повинна приноситься у жертву навіть в ім'я блага усього суспільства”. Саме цей моральний закон і здатність слідувати йому і складає гідність людського роду.

До критеріїв гідності людини, визначених західною філософською традицією, можна віднести моральність людини (включаючи спрямованість на пріоритет інтересів іншої людини над власними); розумність людини і свобода формування суджень (в тому числі моральних); особистісна відповідальність (за конкретний моральний вибір і своє життя в цілому); свобода і відповідальність створення свого “Я”, самовдосконалення і вольове управління собою.

Східнохристиянська традиція пов'язувала гідність людини в першу чергу із самозреченням, служінням вищому і вірою в Бога. З точки зору філософів, які досліджували проблему гідності з позицій діалектичного матеріалізму, людська гідність виникає і існує лише в суспільстві, знаходячи свою реалізацію через систему соціальних відносин, становлення гідності людини пов'язується з розвитком моралі (А.Гусейнов, О.Дробницький).

У радянський час уявлення про гідність виявляє класовий характер: людина для соціалістичного суспільства – творець, який працює на користь суспільства; праця і відповідність суспільним нормам – головні критерії оцінювання гідності.

Сучасний історичний етап потребував перегляду ціннісних орієнтацій притаманних радянській епосі. Зокрема, актуальною стає сучасна програма переорієнтації ставлення до особистості на модель сприйняття особистості з позицій гідності як загальнолюдської безумовної цінності “перехід від культури корисності до культури гідності” (А.Асмолов). У культурі гідності головною цінністю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для виконання тієї чи іншої справи, чи ні. Саме культура гідності більш готова, ніж культура корисності, до подолання соціальних проблем, виходу з кризи. Становлення гідності людини пов'язується з розвитком моралі. Перші добро та зло поступаються більш конкретним, складним моральним поняттям: справедливість і несправедливість, за ними формуються обов'язок і совість, честь і гідність. Характерною рисою гідності є постійне ускладнення критеріїв оцінювання та самооцінки людини. Із розвитком моральної самосвідомості суспільства переважати починають суб'єктивні критерії гідності, зокрема її моральності, на відміну від значущості соціальної цінності.

Наукову цінність представляють роботи сучасних психологів, присвячених дослідженню самосвідомості (В.Столін, І.Чеснокова), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (О.Кононко, В.Куніцина, Т.Шибутані), саморегуляції моральної поведінки особистості (В.Братусь, С.Рубінштейн, В.Чудновський та ін.), культурологічних та аксіпсихологічних аспектів проблеми честі і гідності особистості (В.Рибалка).

Досліджуючи гідність як психологічний феномен, можна визначити такі сфери вивчення цього феномена: сфера спрямованості особистості, включаючи системи цінностей і рівень моральності, особливості саморегуляції особистості й емоційно-ціннісне ставлення до себе. На жаль, в сучасних

розробках теоретичних питань проблеми особистості не завжди враховується сфера ставлення до себе, незважаючи на виключне значення емоційно-ціннісного ставлення до себе у психічному житті людини.

У своєму дослідженні ми спирались також на теоретичні розробки, зокрема етичного та ціннісного аспекту проблеми гідності, честі, як виховних категорій, культури гідності особистості, здійснені І.Д.Бехом [1, с. 17-30]. Згідно з цими дослідженнями, під гідністю слід розуміти “усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення”. На його думку, “гідність має виступати надцінністю як морально-духовне утворення вищого порядку... гідність як надцінність причетна до формування кожної конкретної цінності, ...гідність можна трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість”. Концепція культури гідності постулює свідомість і самосвідомість як психологічне джерело цього почуття, а його носія як раціонального діяча. Саме тому психологічна готовність до раціонального вчинку виступає основним критерієм сформованості суб’єкта культури гідності.

Ми також поділяємо висновок, зроблений І.Д.Бехом стосовно визначення ключового для нашого дослідження поняття “людина культури гідності”, яка є “самодостатньою особистістю, яка покладається лише на себе, свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають”.

Для нашого дослідження цінними є дисертаційні роботи І.Кузнєцова, О.Чуб, О.Шишмакової, присвячені розкриттю різних аспектів феномену почуття гідності особистості у різних вікових категорій школярів.

Зокрема, ми поділяємо думку О.Шишмакової [7] стосовно сенситивності у розвитку гідності дитини саме у молодшому шкільному віці. Дослідниця визначає почуття власної гідності “як усвідомлене почуття”, яке слугує не тільки моральній саморегуляції особистості, але і її саморозвитку в цілому. До педагогічних умов формування “почуття власної гідності” О.Шишмакова відносить розвиток почуття власної значущості, упевненості та самоцінності. Серед педагогічних умов вона називає: насичення педагогічного процесу діалогічною взаємодією, перебудову оцінної діяльності, підвищення фасилітаційної компетентності вчителів (безоцінне прийняття,

емпатичне розуміння, щирість, відкритість вчителя учню). “Гідність” розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує саморозвиток людини і поступове досягнення нею значних результатів у сфері інтелектуальних досягнень, особистісного і духовного росту. Вона впливає на саморозвиток шляхом активізації самопізнання, усвідомленої саморегуляції, прагнення до самовизначення і самореалізації. Враховуючи вікові особистісні новоутворення дитини, процес морального виховання слід розпочинати з першого року: її навчання у школі, при цьому слід спиратись на здобутий особистістю морально-духовний фундамент в дошкільній та в сім’ї.

Заслуговує на увагу педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, який одним з перших спробував дослідити морально-духовний світ дитини. Видатний педагог справедливо вважав, що умовою морального прогресу суспільства і запорукою формування шляхетності особистості є високоморальні, гуманні вчинки, які свідчать про повагу до людської гідності. [6, с. 295].

На думку В.О.Сухомлинського, “Корінь гідності – в благородних переконаннях і думках... гідність – це мудра влада тримати себе в руках... Гідне повинно стати самою суттю твоєї духовної культури, негідне нехай викликає в тебе презирство і огиду. Розуміння низькості, непристойності повинно стати рисою твого характеру” [5, с. 296-297]. Демонструючи вихованцеві велич і красу моральної поведінки та ницість аморальних вчинків, педагог залишав їм право на вибір. Об’єктом його впливів була тонка сфера емоцій, почуттів, переживань та думок учнів. Він вчив дітей замислюватись над власними вчинками, думати про себе, самостійно робити правильний моральний вибір.

Формування “почуття власної гідності” вихованця в межах “культури гідності” є наслідком ставлення до нього як до носія безумовної цінності – людської гідності. Основа моральної відповідальності за саморегуляцію поведінки вихованця, необхідної для здійснення ним вільного вчинку неможлива без визнання та реалізації на практиці права особистості на шанобливе ставлення з боку дорослого, підтримки у неї віри у власні здібності бути суб’єктом своєї діяльності. Інакше, в разі неповаги людської гідності, як справедливо зазначав В.Сухомлинський, поділяючи слова французького психолога, письменника Ж.Сіменона, може трапитись непоправне: “Найстрашніший злочин перед людиною – це переконати людину

в її нікчемності з іншими людьми. Віднявши в людини почуття власної гідності, самоповаги, можна довести її до відчаю, до крайності, штовхнути на самогубство і навіть злочин” [4, с. 465].

Аналіз досвіду педагогічних досліджень з формування “почуття власної гідності” дає можливість констатувати: педагогіка розглядає це почуття як моральну цінність, формування і розвиток якої є одним із завдань навчально-виховного процесу. “Почуття власної гідності” становить основу саморозвитку особистості, є умовою для її самореалізації; можливості виховання гідності особистості пов’язані з розвитком моральної сфери особистості, становленням певного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, розвитком саморегуляції, формуванням позитивного самоставлення; серед методів пропонується, просвітницька робота, активне діалогічне співробітництво з учнем, поєднання вимогливості з довірою, фасилітаційне використання механізму оцінки, створення атмосфери підтримки, прояв поваги до школяра; в ході навчально-виховного процесу слід організовувати його так, щоб учень ставав активним суб’єктом практики моральних стосунків та вчинків, що сформує його досвід моральної поведінки, сприятиме його особистісному зростанню (Ю.Зайцева, С.Удовичька).

Як справедливо зазначає І.Д.Бех, на початку молодшого шкільного віку діти-шестилітки виділяють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах, з’являється дистанція соціальних зв’язків при оцінці норм поведінки дітей і дорослих; для них характерною є орієнтація на оцінне ставлення дорослого крізь призму конкретної діяльності.

Суттєві зміни у ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються наприкінці молодшого шкільного віку. Тож у дітей кінця молодшого шкільного віку ціннісні орієнтації починають складатися у більш розвинену, складну й стійку систему, яка визначає ставлення їхньої активної життєвої позиції. Дане положення обумовлено тим, що ступінь розвитку соціальної активності дітей пов’язаний з певним рівнем розвитку їхньої свідомості й самосвідомості.

Важливою ділянкою навчально-виховного процесу школи є позаурочна діяльність, яка забезпечує гнучкість та цілеспрямованість навчально-виховної діяльності як в цілому, так і у вмілому її поєднанні з навчальною роботою, сприяє практичному оволодінню дітьми знань, які вони набувають на уроках. Це стосується і реалізації завдань морально-етичного

виховання молодших школярів, найважливішим з яких є виховання культури гідності особистості.

Однією з найважливіших характеристик ціннісного ставлення до людини, визнання її найвищою життєвою цінністю є повага людської гідності. Це умова дотримання принципу гуманізму у взаєминах між людьми. Повага є особливим способом визначення цінності людей. Поважаючи когось чи щось, людина тим самим добровільно визнає цінність предмету поваги. Критерієм сформованості поважного ставлення до людини є нетерпимість до хамства – відкритої, грубої форми прояву неповаги. Повага гідності людини базується на вірі в її безмежні можливості, здатності до морального зростання й піднесення. Основними ознаками і проявами поваги до людини, до її гідності є визнання цінності іншого, забезпечення можливості задоволення потреб та інтересів, надання свободи вибору й волевиявлення. До складових поваги відносять: уважне ставлення до знань, думок і переконань іншої людини, готовність виявити розуміння, піти на компроміс. Повага гідності пов'язана з довірою, заснованою на визнанні чеснот людини, її цінності, і передбачає ставлення до інших, яке ґрунтується на вірі у її добросовісність, чесність і щирість, переконаність у її порядності та відповідальності. Довіра стимулює людину до добрих вчинків, не дозволяє їй аморально ставитися до іншого. Молодші школярі пов'язують гідність насамперед із ввічливістю, вмінням зважати на думку інших, не ображати, не принижувати їх, з повагою ставитися до вчителя, однокласників, однолітків, оточуючих. Основною умовою прояву ввічливості, пов'язаною із гідністю, є тактовність і делікатність, які розцінюються молодшими школярами також як повага людської гідності. На жаль, найчастіше діти обізнані з правилами ввічливості та культури поведінки, виявляють її у ставленні до дорослих, нехтуючи ними у взаєминах з однолітками. Тому треба привчати дітей вступати в активне спілкування з однолітками, привчати їх бути уважними до їхніх потреб та інтересів.

Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав – пріоритетними, характеризує найвищий рівень сучасної цивілізації, можна зробити висновок, що культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших (за К.Чорною).

Отже культура гідності особистості є ціннісним ставленням до себе та до інших людей, способом досягнення різних видів гідності: “Я – Я” – людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства; “Я – Ти” –

особистісна, власна гідність – Я – учень, Я – гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду; “Я – суспільство” – національна гідність, Я – українець, творець себе і держави, нації.

Однак, проблему виховання гідності не можна вважати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, спеціально не досліджувався.

Як засвідчують результати аналізу практики виховної роботи з виховання культури гідності, цьому аспекту не надається належна увага в загальноосвітніх школах, оскільки відсутня системність у вихованні даного феномену в молодших школярів, часто переважають вербальні форми і методи виховання. Отже, виникають суперечності між об’єктивними потребами сучасного суспільства в вихованні людини культури гідності та відсутністю розроблених теоретико-методичних засад процесу виховання культури гідності молодших школярів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності; між існуючим потенціалом загальноосвітніх шкіл щодо можливостей реалізації виховання культури гідності учнів 1–4-х класів і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ.

Виняткова актуальність і недостатня теоретико-методична нерозробленість проблеми виховання культури гідності дітей визначили вибір теми нашого дослідження “Виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності”.

У своєму дослідженні ми передбачаємо, що ефективність виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності підвищиться за умов:

- створення гуманістичного виховного середовища, спрямованого на розвиток особистості як найвищої цінності; поваги її прав і свобод;
- формування позитивної Я-концепції молодшого школяра (реалістичний образ “Я”, самооцінка, самоповага, самозахист, саморегуляція, самореалізація);
- єдності людської, особистісної, національної гідності;
- гуманістичної взаємодії учнів, педагогів та батьків;
- оптимізації відповідних форм і методів виховання, участь молодших школярів у різних видах діяльності, зокрема у благодійній;
- взаємозв’язку урочної та позаурочної діяльності через навчальні предмети.

Педагогічна функція культури гідності буде реалізована в орієнтуючій, спрямовуючій ролі в життєдіяльності особистості і проявиться як “вісь свідомості”, зараз і в майбутньому.

У 1–4-х класах даний процес має відбуватись у поступовому зануренні дітей у світ етичних категорій, в тому числі культури гідності, постійне ініціювання, усвідомлення дитиною, зв'язку свого особистісного “Я” з оточуючою дійсністю, іншими людьми, виховання позитивного ставлення дитини до себе, розвитку здатності до здійснення гідних вчинків.

Подальшого дослідження потребує розробка методик та технологій виховання культури гідності молодших школярів.

Література:

1. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2009. – С. 17-30.
2. Зайцева Ю.Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен. Дисс. ...канд. псих. наук/ Ю. Е. Зайцева. – Санкт-Петербург, 2003. – 180 с.
3. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – М. : Издательство политической литературы, 1989. – С. 84-85.
4. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / О. В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – С. 446-472.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / О. В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 148-416.
6. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / О. В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 209-401 с.
7. Шишмакова Е.В. Воспитание достоинства личности младших школьников как условие их личностного саморазвития. Дисс. ...канд. пед. наук / Е. В. Шишмакова. – Хабаровск, 1997. – 189 с.

В статье раскрывается содержание категорий “достоинство”, “культура достоинства личности”, виды достоинства (человеческое, личностное, национальное), особенности их воспитания у младших школьников.

Ключевые слова: *достоинство, культура достоинства личности, виды достоинства (человеческое, личностное, национальное), особенности их воспитания у младших школьников.*

Essence of categories “dignity”, “person’s dignity culture”, the types of dignity (human, personal, national) opened up, the specific of its’ upbringing to primary schoolchildren is shown out.

Key words: *dignity, person’s dignity culture, types of dignity (human, personal, national), primary schoolchildren.*

О.П. Третьак, м. Кіровоград

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається стан сформованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів на констатувальному етапі наукового дослідження.

Ключові слова: виховання, ціннісне ставлення, “людяність”, “гідність”, “відповідальність”, “толерантність”, “справедливість”

На сучасному етапі становлення України як правової демократичної держави актуальності набувають гуманістичні цінності, які визначають ставлення до людини як найвищої цінності. Таке ціннісне ставлення до людини вимагає адекватних часові виховних програм, технологій, вибору доцільних форм і методів виховання.

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували (Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Докукіна, В. Киричок, Я. Коломинський, В. М'ясищев, Т. Поніманська, В. Семиченко, К. Чорна та ін.)

Метою нашої статті є дослідження стану сформованості ціннісного ставлення до людини в молодших школярів.

У роботі був використаний цілий комплекс взаємодоповнюючих методів та методик дослідження: спостереження, опитування, інтерв'ювання, анкетування, створення проблемних ситуацій, тестування, тощо.

У визначенні ціннісного ставлення до людини у дітей молодшого шкільного віку ми опирались на когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний критерії.

Показниками когнітивного критерію є знання та уявлення молодших школярів про людяність, гідність, справедливість, толерантність, відповідальність.

Емоційно-мотиваційний критерій передбачає здатність довіряти своїм відчуттям і розглядати їх як основу для вибору поведінки, прояв ціннісного, шанобливого ставлення до кожної людини, вимогливість до себе та інших.

Показниками поведінково-діялісного критерію є вміння оцінювати власні дії, вчинки та давати оцінку діям інших людей,

здатність до вчинку-чуйності, вчинку-розради, вміння об'єктивно відстоювати гідність іншої людини та власну гідність, дотримуватися слова, передбачати наслідки власних дій за власною спонукою, а не за підказкою чи вказівками дорослих.

З метою з'ясування рівня розуміння молодшими школярами понять “людяність,” “гідність,” “відповідальність,” “толерантність,” “справедливість,” нами було проведено анкетування учнів.

Здобуті результати анкетування засвідчили, що більшість молодших школярів (зокрема 203 учня – 53,4%) з-поміж запропонованих тверджень правильно вибрали визначення понять, проте мають поверхові знання про повагу людської гідності, нечітко розуміють семантику змісту поняття “ціннісне ставлення до людини” 139 учнів – 36,5%.

При зіставленні відповідей дітей з даними спостереження можна зауважити, що не завжди ціннісне ставлення до людини втілюється у моральному вчинку чи моральній поведінці. На наш погляд, існує дві основні причини. Першою причиною є брак “моральних вправ”, несформованість навичок морального вчинення, це свідчить про те, що моральні знання не досягли рівня моральної діяльності. Другою причиною є неусвідомленість себе, нерозуміння необхідності діяти відповідно до гуманістичних цінностей. Діти знають, що існують моральні правила, але не мають уявлення, чому необхідно їх виконувати. Основні мотиви моральної поведінки – страх перед покаранням або бажання заслужити похвалу, увагу тощо. У дітей ще несформоване ціннісне ставлення у ставленні до оточуючих. Вони не усвідомлюють, що доброзичливо ставитися необхідно не тому, що так говорять (будуть карати або хвалити), а для того, щоб доставити іншим радість і самому отримати від цього задоволення. Отже, необхідно виховувати не “авторитарну совість” – поступай морально, тому що тебе покарають. Необхідно виховувати “гуманну совість” – поступай ціннісно в ставленні до інших людей, тому що на цьому тримається життя в суспільстві та у світі. Дітям не вистачає етичних знань про моральні закони, їхній характер та значення у житті.

З метою вивчення рівня сформованості ціннісного ставлення до людини нами була використана методика п'яти якостей. Згідно з методикою дітям пропонувалися завдання: назви п'ять якостей, за які учні цінують себе та п'ять якостей, яких хотіли б позбутися.

Усі відповіді учнів можна поділити на дві групи. Це моральні якості особистості (товариськість, чесність, безкорисливість і т. ін.), і якості що не пов'язані з моральною сферою (сила, краса, розум, багатство тощо.). Результати свідчать про те, що діти найбільше цінують у собі – красу, силу, розум, сміливість, веселість, товариськість, хитрість. Якості, яких хотіли б позбутися, – лінощі, злість, жадібність, боязливість, несміливість, нерозумність. Варто зазначити, що такі якості, як людяність, відповідальність, гідність, толерантність, справедливість, практично не згадувалася дітьми. Значення цього завдання полягало у тому, щоб молодші школярі замислилися над питанням: “Який же я сам?” і “Яким я хочу стати, щоб мене також цінували?”.

Після письмового опитування проводилися бесіди для з'ясування причин та мотивів вибору тієї чи іншої якості. Наприклад, на питання “Чому ти хочеш бути сильним?” діти відповідали найчастіше: “Щоб інші не ображали,” “щоб боялись”. Дуже мало, хто це пояснював тим, що якість необхідна із наміру захищати слабших, беззахисних. Така методика дозволила з'ясувати, що більшість дітей орієнтується на бажання мати “практичні” якості, прагматичний напрямок. У переважної більшості дітей несформоване розуміння змісту моральних цінностей. Бажання дітей спрямовані на отримання матеріальних цінностей, якихось зисків і переваг, тоді як про високі моральні якості не мають глибокого уявлення. Несформованість етичних знань, відсутність життєвого досвіду, незнання прикладів ціннісного ставлення до людей, високої моральності може призвести до зубожіння духовного світу підростаючого покоління. Життєві уявлення дітей відображають лише насущні потреби, що переконує нас в необхідності проведення відповідної виховної роботи щодо розширення знань морально-етичного спрямування, зокрема щодо ціннісного ставлення до людини.

У ході дослідження нами, також, була використана методика асоціативних зв'язків, яка дала змогу проникнути у внутрішній стан дитини, з'ясувати, чим вона живе, як реагує на різноманітні життєві ситуації.

Сутність методики полягала у тому, що у кожної дитини на певні слова, фрази виникають асоціації, які відображають індивідуальне, семантичне значення даного поняття. Під час дослідження ми просили записувати всі асоціації, які виникають у дітей стосовно словосполучень: “учень дає всім прізвиська”, “самотня бабуса”, “однокласник не поділився”.

Так, словосполучення “учень дає всім прізвиська” викликало у більшості дітей (66%) негативні емоції, діти пов’язали його з наступними характеристиками: “він поганий”, “образа”, “смуток”, “біль”, “страх”, “розгубленість”, “злість”. Частина дітей (30%) назвали можливі причини даної ситуації. Наприклад, неввічливий, не вміє дружити, такі у класі є. тільки у деяких (4%) така фраза викликала намір активно вплинути: присоромити, повідомити дорослих (батьків, вчителів).

Словосполучення “однокласник не поділився” викликало наступні асоціації: “жадність”, “скупість”, “жлоб”, “поганий”. Але були і такі асоціації (33 %), котрі висловились, що необхідно ділитися, я завжди ділюся.

“Самотня бабуся” викликала у переважної більшості дітей такі почуття: “у неї немає рідних”, “всі повмирали”, “шкода”, “смуток”. Або ж діти просто описували бабусю: “сумна”, “невесела”, “голодна” (52%).

Одержані результати показують, що у більшості дітей присутнє уміння співчувати, співпереживати, формується вміння оцінювати власні дії з позиції людяності і поваги до іншого. Більшість дітей можуть поставити себе на місце іншого, зрозуміти іншу людину. В дитячих колективах поступово накопичується досвід моральних взаємостосунків. Діти усвідомлюють моральну основу ціннісного ставлення до людини, до суспільства, до самого себе. З іншого боку виховання ціннісного ставлення до людини не носить активного характеру. Хоча у дитячих відповідях мало дієслів, відсутня цільова спрямованість, однак, діти готові проявити активність, ініціативу, бажання щось зробити, прийти на допомогу.

Використана нами методика дозволяє зробити висновок, що необхідна робота з цілеспрямованого розвитку у дітей моральних почуттів: розкриття дитині позитивних сторін оточуючих її людей, уміння вживатися в ситуацію, ставити себе на місце іншої людини, уміння бачити і відчувати чужий біль, а також дійової участі, бажання прийти на допомогу, виховання у дитини прагнення цінувати особистість іншої людини. Це відповідь суб’єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись.

Зважаючи на те, що аналіз тестів та анкетних даних про знання та дотримання моральних правил учнів, про ціннісне ставлення до людей у реальній дійсності не завжди дає можливість отримувати об’єктивні результати, нами одночасно

велосся педагогічне спостереження за учнями, що дозволило перевірити уже здобуті результати, а також доповнити їх.

Щоб отримати об'єктивні дані, ми спостерігали за поведінкою дітей на уроках та перервах. Метод спостереження був спрямований на вивчення особливостей проявів у молодших школярів ціннісного ставлення до однолітків. Під час спостереження фіксувалася типова поведінка дітей у ході розв'язання моральних ситуацій проявляє людяність, доброзичливість, співчуття, справедливість, проявляє байдужість, агресивність, адекватність морально-ціннісних проявів на різні життєві події; частота проявів доброзичливості; чи чинить добровільно, чи поважає себе та виявляє повагу до інших. Дослідження показало, що лише окремі вчителі намагаються провести бесіду з учнями, яка б стосувалась того чи іншого випадку, з'ясувати причини і пояснити норми і правила моральної поведінки на уроці чи перерві. У класі, де вчитель постійно звертає увагу дітей на гарний вчинок кого-небудь з дітей і проводить бесіду у зв'язку з непорозуміннями, які виникають час від часу між дітьми, учні більш свідомо ставляться до своїх дій і мають навички моральної поведінки, у класному колективі формується сприятлива психологічна атмосфера. Взаємостосунки між дітьми відрізняються доброзичливістю, поступливістю, діти намагаються виявляти один до одного повагу, підтримку.

Проведене анкетування педагогічних працівників підтвердило необхідність практичної розробки означеної проблеми. Одержані емпіричні дані показали: недостатній рівень знань та професійної готовності вчителів до виховання у дітей ціннісного ставлення до людини. Опитування показало, що 51,5% учителів не мають цілісного уявлення про ціннісне ставлення до людини, гуманістичну мораль і етику.

Лише незначна частина вчителів (17,2%) правильно впоралася з поставленим завданням, вважаючи, що ціннісне ставлення до людини – це повага честі й гідності кожної людини, толерантне, справедливе, доброзичливе ставлення до кожної особистості. Слід зауважити, що лише незначна частина вчителів володіє сучасними методами морально-етичного виховання молодших школярів. Більшість вчителів називали традиційні методи: позакласні заходи, бесіди з етичної тематики, не згадуючи про виховні етичні ситуації, проблемні методи і т. ін., що пояснюється браком необхідних інформаційних, діагностичних і методичних розробок.

Розмірковуючи над тим, яким чином можна було б у молодших школярів сформувати ціннісне ставлення до людини, вчителі висловили побажання відвідати відповідні лекторії,

семінарські заняття, отримати новітню інформацію з цих проблем, мати змогу проконсультуватися у науковців, ознайомитися з сучасними тенденціями у педагогіці, методичними розробками та виховними технологіями.

Водночас вчителі звертають увагу на педагогічний вплив стосовно формування у молодших школярів ціннісного ставлення до людини засобами ЗМІ, кінофільмів зі сценами насилля, кризових явищ у соціумі, цинічне і лицемірне ставлення окремих представників влади до безхатченків, людей, які залишилися поза суспільством, пенсіонерів тощо.

У своїй педагогічній практиці шкільні педагоги, як правило, покладаються на власні інтуїцію та досвід, керуючись не фактами педагогічної реальності, а своїми відчуттями, уявленнями, догадками, почуттями, асоціаціями, симпатіями та антипатіями тощо. Можна стверджувати, що виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів проходить не систематично, стихійно, а основні причини цього – недостатня підготовка учителів (зокрема, знання, володіння сучасними методами організації процесу залучення дітей до етичних знань).

Сучасні вчителі початкової школи потребують підтримки, допомоги і відповідної підготовки.

На думку О.Я.Савченко, “у школі дітей переважно переконують, повчають, а сім’я – це практична школа моралі. І якщо в сім’ї здоровий мікроклімат і діти виховуються особистим прикладом батьків у дусі моральності, гуманізму, відповідальності, це і є основою виховання” [2, с. 90].

У вихованні у дітей ціннісного ставлення до людей велику роль відіграє те, які норми поведінки, взаємостосунки складаються в сім’ї. Від цього залежатиме, як буде поводити себе дитина в інших соціальних групах. Для того, щоб з’ясувати, яким чином проходить формування ціннісного ставлення до людей в сім’ї, нами було здійснено опитування серед батьків.

Аналіз даних проведеного анкетування, індивідуальних бесід з батьками показав, що переважна більшість батьків усвідомлює значущість виховання ціннісного ставлення до людини у своїх дітей і часто проводять бесіди на моральні теми (79,4%). Більше уваги приділяється формуванню “практичних” якостей, які забезпечують успішність навчальної діяльності – старанність, цілеспрямованість, охайність, зібраність та ін. На другому місці згадуються власне моральні якості – ввічливість, повага до старших, чесність. Тоді як виховання ціннісного ставлення до інших

людей здійснюється час від часу, в основному, коли дитина демонструє агресію (32,4%), конфліктність (28,5%), небажання поступатися своїми інтересами, навіть задля близьких людей (15,1%), зневагу до оточуючих (8,2%), ображає ровесників (6,9%), вживає лайливі слова (4,5%), спеціально створює проблеми оточуючим (2,9%), влаштовує ігри небезпечні для здоров'я і життя (1,5%) та ін. Це можна пояснити тим, що дорослі не завжди дотримуються моральних цінностей і принципів, часто порушують їх, а їхні вимоги до дітей носять ситуативний характер.

У результаті аналізу здобутих емпіричних даних було виявлено чотири рівні сформованості ціннісного ставлення до людини у дітей молодшого шкільного віку:

Високий рівень (4,7%) характеризує дітей молодшого шкільного віку, яким притаманне знання сутності ціннісного ставлення до людини. Такі молодші школярі у міжособистих стосунках дотримуються норм і правил поведінки, ґрунтуючись на власних переконаннях про їх суспільну необхідність. Вони здатні до співпереживання чужої радості і болю, уміють у скрутну хвилину підтримати, підбадьорити іншого; володіють початковими навичками самоаналізу та самокритичності.

Оптимальний рівень (32,4%) продемонстрували діти молодшого шкільного віку, які мають уявлення про ціннісне ставлення до людини, усвідомлюють його значущість, однак не завжди дотримуються на особистісному рівні. Вони, як правило, вміють розрізняти поняття “добро” і “зло”, визнають права кожної людини, однак їхні етикетні уміння відзначаються недостатньою стійкістю, обмеженістю, вибірковістю.

Середній рівень сформованості ціннісного ставлення до людини було виявлено у 38,1% дітей молодшого шкільного віку. Вони частково володіють знаннями про здатність до вчинку-чуйності, вчинку-розради, не вміють передбачати наслідки власних дій. Для них характерними є епізодичне вміння об'єктивно оцінювати себе та інших. Несхильність до аналізу особистісного негативного ставлення до інших людей, не відчувають межі припустимої поведінки.

Низький рівень продемонстрували 24,8% дітей молодшого шкільного віку. Для них характерними є поверхневі знання структурних вербальних одиниць ціннісного ставлення до людини, емоційна індіферентність сприймання й усвідомленість етичних знань і умінь у повсякденному житті. Таким молодшим школярам притаманна зневага до інших, душевна черствість, байдужість до радості й горя інших, агресивність, ігнорування зауважень старших.

Здобуті нами експериментальні дані дозволяють зробити висновок, що діти мають бажання до пізнання нового. Хоча коло знань про соціальний світ, ціннісне ставлення до людини у дітей є обмеженим. Емоційна чутливість, емпатія у молодших школярів не розвинена. Більшість дітей не помічає морального аспекту в навколишній дійсності, проявляє бездушність, байдужість, душевну черствість.

Виховання ціннісного ставлення до людини до рівня самостійного, усвідомленого прийняття рішення повинно стати перспективною метою у роботі з молодшими школярами.

Таким чином, виховання ціннісного ставлення до людини в дітей молодшого шкільного віку є актуальним напрямком у сучасній практиці виховання і потребує розробки відповідних виховних методик і технологій.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике / Ю. К. Бабанский [под ред. В. И. Журавлева]. – 1988. – 239 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук.видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Виховання моральності підростаючого покоління: наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна, В. О. Білоусова, Н. І. Ганнусенко, В. А. Киричок, Л. П. Осьмак, В. О. Павленчик, О. Л. Феоктистова, С. Д. Циганок. – К. : Богдан, 2005. – 288 с.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
5. Шемшурина А.И. Система воспитания этической культуры школьников: Дис.... в виде научного доклада на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. / А. И. Шемшурина. – М., 1998. – 234 с.
6. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм – М. : Республика, 1993. – 415 с.

В статье рассматривается уровень сформированности ценностного отношения к человеку у младших школьников на констатирующем этапе научного исследования.

Ключевые слова: воспитание, ценностное отношение, “человечность”, “достоинство”, “ответственность”, “толерантность”, “справедливость”.

The article discloses the formation state of junior pupils' understanding of the value attitude to a human an individual at the constitutive stage of research.

Key words: education, value attitude, the concepts of humanity, dignity, responsibility, tolerance, justice.

М.С. Бранецька, м. Херсон

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ЕТИЧНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН

Стаття присвячена визначенню критеріїв, показників та рівнів сформованості етичних взаємовідносин студентів коледжів. Проаналізовано психологічну та педагогічну літературу в контексті теми статті. Було визначено 4 рівні сформованості етичних взаємовідносин: найвищий, високий, задовільний, низький рівні.

Ключові слова: виховання, етичні взаємовідносини, студенти, критерії, показники, рівні.

У сучасний період нового соціально-історичного розвитку суспільства, коли панують, насамперед, ринкові відносини, руйнуються соціальні зв'язки і моральні традиції. Результатом цього є дегуманізація, нетерпимість і жорстокість людей. Надзвичайно гостро це відзеркалюється на підростаючому поколінні, для якого все більш характерним стає байдужість до оточуючих людей. Важливим завданням освіти на сучасному етапі стає пошук змісту, форм, методів морального виховання молоді в новому соціокультурному середовищі, допомога у визначенні ціннісних орієнтацій, ідеалів та сенсу власної життєдіяльності, набуття почуття відповідальності за власні вчинки, уміння аналізувати свою поведінку та вибудовувати гармонійні стосунки з оточуючими людьми.

Саме тому розвиток етичних взаємовідносин у студентському середовищі стає актуальною проблемою сьогодення.

Без спілкування, взаємин між людьми неможливо розв'язати проблеми соціалізації молоді. Як зазначає Мачуська І. М., соціалізація – це процес засвоєння особистістю на практиці свого життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого вона належить [4, с. 97].

Період навчання у коледжі є важливим для особистісного становлення майбутнього громадянина суспільства, оскільки саме у цей період динамічно засвоюються норми поведінки в суспільстві, свідоме і відповідальне ставлення до однолітків, батьків, викладачів.

Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості етичних взаємовідносин студентів коледжів.

Психолого-педагогічні дослідження структурно-динамічних особливостей ціннісно-смислової сфери особистості аналізуються в працях І.Беха, Ф.Василюка, М.Гінзбурга, З.Карпенко, Д.Леонтьєва, Т.Титаренко. Закономірності психічного розвитку особистості в юнацькому віці розкриті у працях Л.Божовича, Я.Коломінського, І.Кона, С.Рубінштейна.

Дослідженню проблеми міжособистісних взаємовідносин учнів присвячені роботи В. Білоусової, В. Гарбузова, М. Кагана, Г. Костюка, В. Мясищева, А. Титаренка та інших.

Проблеми виховних аспектів освіти, духовно-моральних основ виховання студентської молоді вивчалися О. Андрєєвою,

Є. Бондаревською, О. Данилюком, В. Серебряком, Н. Шапрановою та іншими.

Окремі аспекти проблеми людини та її духовних цінностей були розглянуті в дисертаційних дослідженнях Д. Балдинюк, О. Баришнікова, Г. Гуменюка, І. Гущиної, О. Зубарева, О. Клумбите, В. Калініна, Л. Міллер, І. Мачуської, Г. Хрусова та ін.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблемі морального вдосконалення особистості присвячені роботи І.Беха, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Л. Чорної. Філософські засади та передумови морального виховання висвітлені в роботах Н. Бердяєва, Б. Братуся, В. Блюмкіна, А. Гусейнова та інших.

Психологічні аспекти морального розвитку особистості відображені в дослідженнях С. Анісімова, І. Беха, О.Бодальова, Б.Братуся, Л. Божовича, Т. Гаврилової, В. Гуріна І. Кона, Я. Коломінського, Л. Ю. Приходько та ін. Дослідженню проблеми взаємовідносин присвячені роботи В. Білоусової, Г. Костюка, А. Мудрика, В. Мясищева, А. Титаренка та ін.

Проте, незважаючи на увагу науковців до цієї проблеми, аспект формування етичних взаємовідносин молоді, зокрема студентів політехнічних закладів потребує спеціального дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити, що в основі етичних взаємовідносин знаходяться такі якості особистості як доброта, чуйність, уважність до людини; довіра і розуміння у міжособистісних стосунках з оточуючими людьми; чесність та щирість у мотивах вчинків; бажання робити добро (надати допомогу, підтримати, поділитися чимось, поступитися в чомусь); здатність до емпатії.

Дослідження проблеми етичних взаємовідносин поряд з теоретичним аналізом передбачає діагностичне вивчення їх

сформованості. Нами розроблені критерії, показники та рівні сформованості етичних взаємовідносин.

Визначаючи критерії, ми виходили з того, що вони є основою для порівняння предметів або явищ, певним еталоном вираженості окремих ознак.

Критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [3, с. 588].

С. Архангельський зазначає, що при дослідженні педагогічних явищ можливі три види вимірних показників: 1) показники, які мають певне число вираження якості; 2) показники, пов'язані не з кількісними, а лише з якісними показниками; 3) показники, в яких кількісний показник має характер умовного рангового вияву [1, с. 182].

Під критерієм розуміється ідеальний зразок, який виражає найвищий рівень сформованості етичних взаємин, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності реального рівня до ідеалу. Він поданий сукупністю ознак, які використовуються для відрізнєння одного рівня від іншого [2, с. 172].

Ознака – риса, властивість, особливість чого-небудь. [3, с. 834]

Отже, як компонент критерію в нашому контексті, ознака виступає типовим проявом однієї зі сторін етичних взаємовідносин, за якими можна судити про рівень розвитку взаємовідносин в кожного конкретного студента. Показник розглядається нами як сукупність усіх можливих у конкретних умовах характеристик, які притаманні конкретному явищу, в нашому випадку взаємовідносинам. Під час вимірювання ми використовували наступний алгоритм: 1) визначали загальний критерій, 2) виокремлювали в ньому ознаки, які є критеріями більш часткового порядку, 3) виділяли потрібне число показників, які достатньою мірою характеризують критерії сформованості етичних взаємовідносин, 4) виражали показники кількісно. Необхідно зазначити, що показників повинна бути достатня кількість, щоб охопити всі боки досліджуємого об'єкта.

Погоджуючись з В. Білоусовою, ми виділили наступні параметри, що стосуються духовної сторони (інтелектуальний, емоційно-потрібнісний, мотиваційний) та такий, що стосується практичної сторони – поведінковий. [2, с. 174]. Така постановка питання дає можливість проведення причинно-наслідкового аналізу взаємозв'язку і переходу духовної сторони етичних взаємовідносин у діяльнісну, поведінкову.

Беручі до уваги той факт, що всі аспекти досліджуваного явища взаємопов'язані і взаємозумовлені, ми можемо зробити висновок, що вони забезпечують об'єктивну картину стану розвитку етичних взаємовідносин студентів щодо рівня розвитку особистості кожного з них. Визначений підхід послужив основою вищелювання ознак, поданих як робочі критерії часткового порядку. Нами виділені наступні критерії: інтелектуальний, емоційний, потребнісно-мотиваційний, поведінковий.

Інтелектуальний критерій відбиває рівень і дійовість знань етичних цінностей, норм, особливості їх актуалізації у процесі формування етичних взаємин.

Потребнісно-мотиваційний критерій дає змогу простежити розвиток такої розумової дії, як актуалізація етичних цінностей у процесі сприйняття, розуміння, оцінювання суб'єкта ставлення і цілеспрямованого впливу на нього.

Потреби і мотиви тісно пов'язані з емоціями, тому емоційний критерій дає змогу прослідкувати залежність емоційного стану студента в момент сприйняття, розуміння, оцінювання і реалізації ставлення із закономірним послідовним впливом на його об'єкт від гуманістичного рівня, моральної основи, ціннісних орієнтацій, характеру ставлень, уміння проявляти їх у різні способи.

У реальній дійсності емоції та ставлення проявляються у конкретних вчинках. Тому до завдань поведінкового критерію входить визначення, як у кожному конкретному випадку реалізуються знання, уміння і навички студента. Цей критерій дає основу для зіставлення рівня етичних знань і практичного рівня їх використання.

Усі перелічені критерії розкриваються за допомогою ряду показників.

Показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь, явище або подія, на підставі яких можна зробити висновки про перебіг якого-небудь процесу. [3, с. 1024].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання про показники рівнів розвитку етичних взаємовідносин не досліджене. Тому спираючись на показники, що використовуються для вивчення рівня гуманних взаємовідносин та аналіз філософських джерел, нами визначені показники критеріїв етичних взаємовідносин. Показники критеріїв реалізуються за допомогою індикаторів, які визначені нами відповідно до наступних характеристик: вираженість, ступінь прояву, глибина, повнота, міцність, дієвість, соціальна значущість характеристик, самостійність у реалізації етичних знань, умінь та навичок. Вони оцінюються за чотирибальною шкалою, що відбиває чотири рівні показників етичних взаємовідносин студентів.

Результатом вищезгаданого став такий вимірний апарат.
Інтелектуальний критерій.

Показники:

- 1.1 Наявність етичних оціночних еталонів, знань етичних вимог. Знання засобів і способів реалізації етичних взаємовідносин у студентському колективі, ставлення до людей, самого себе.
 - 1.2 Об'єктивність сприйняття, відображення у свідомості студента й оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ
 - 1.3 Наявність аналітичних умінь, які забезпечують підвищення розуміння та оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ.
 - 1.4 Наявність гуманістичної основи інтелектуальних спонукань, спрямованих на пізнання і вдосконалення взаємовідносин.
- Потребнісно – мотиваційний критерій.*

Показники:

- 2.1 Перехід ціннісних орієнтацій у стійкі особистісно значущі мотиви ставлення студентів до оточуючих та до самих себе.
- 2.2 Потреба актуалізувати у взаємовідносинах соціально значущі, етичні цілі та цінності та адекватно сприймати, розуміти, оцінювати взаємовідносини.
- 2.3 Потреба постійно вдосконалювати арсенал засобів і способів реалізації етичних взаємовідносин.
- 2.4 Відповідність особистих мотивів ставлення соціально значущим, етичним, таким, що виключають споживацькі.

Емоційний критерій.

Показники:

- 3.1 Уміння керувати своїми емоціями.
- 3.2 Переживання, позитивний емоційний відгук на етичну основу ставлення.
- 3.3 Прагнення уважно, акуратно ставитись до емоційного стану оточуючих.
- 3.4 Емоційний відгук на ставлення оточуючих, бажання будувати етичні взаємовідносини.

Поведінковий критерій.

Показники:

- 4.1 Відповідність рівня етичних знань рівню етичних вчинків, комунікативних актів і дій, в яких реалізується ставлення і здійснюється вплив на суб'єкт.
- 4.2 Наявність етичних умінь, ступінь реалізації їх у повсякденному житті, здатність трансформувати знання та навички в різних ситуаціях.

4.3 Самоорганізація та саморегуляція поведінки, прагнення до організації етичної діяльності і поведінки інших людей, відповідальність за них.

4.4 Опора у спілкуванні і діяльності, як основних засобів реалізації ставлень, на етичні норми.

За допомогою даних критеріїв вивчається етичність взаємовідносин. Оскільки головним у системі взаємин є взаємовідносини з людиною, через які, на нашу думку, переломлюються і розглядаються всі інші відносини, у даному випадку досить вивчити рівень етичного сприйняття, розуміння, оцінювання взаємовідносин. Етичні взаємовідносини насамперед показують, як у процесі встановлення та реалізації ставлень до людини проявляються особистісні характеристики. Однак це нам не дає вичерпної інформації про рівень сформованості таких взаємовідносин. Нами визначені наступні рівні сформованості етичних взаємовідносин: найвищий, високий, задовільний, низький.

Найвищий рівень. Для найвищого рівня характерні вірні уявлення про етичні стосунки, наявність стійкого досвіду таких взаємин, готовність до співпраці на умовах морально-етичних норм, уміння творчо використовувати набуті знання і навички, адекватні ставоворольові та вікові настанови, засвоєння оптимальної ситуативної поведінки, високорозвинені почуття власної гідності та гідності іншої особистості, глибокій повазі до почуттів та прав оточуючих. Велике значення надається самоаналізу, самовихованню індивідуальності, бажанню створити гармонійну “Я-концепцію”.

Позитивна стійка мотивація до етичних взаємин ґрунтується на усвідомленні соціальних потреб і норм, співпереживанні, що зумовлює гуманістичне сприйняття оточуючих людей.

Глибокі знання, які трансформуються у світогляд та переконання особистості, знання етикетних норм, сприяють формуванню етичних відносин студентів. Повна сформованість умінь і навичок етичної взаємодії, творче їх використання. Особистість відчуває відповідальність за кожен свій вчинок не тільки перед собою, але й перед суспільством. Альтруїстична мотивація поведінки.

Студенти з **високим рівнем** сформованості етичної культури, а як наслідок, і етичних відносин, поведуться відповідно до норм суспільства, усвідомлюють власну унікальність та індивідуальність, виявляють елементи творчого модулювання поведінки. Вони

усвідомлюють почуття власної гідності та честі і, як наслідок, виявляють повагу до почуттів та гідності інших людей. Вони можуть розв'язувати завдання, які потребують інтерпретації вже відомих понять. У даному випадку, особистість можна характеризувати наступним чином. Вона володіє цілісною системою знань, умінь і навичок, які дають їй змогу робити правильні адекватні висновки щодо побутових ситуацій або учасників їх. Однак, треба зазначити, що ці знання не завжди стають переконаннями. Особистість володіє вміннями конструктивної взаємодії з особами протилежної статі, контролює свій емоційний стан та почуття, впливом особистісно значущих мотивів, під впливом педагогів чи батьків. Спостерігається часткова невідповідність між реальною і вербальною поведінками. Мотивація поведінки – потреба у добрих справах.

Для **задовільного рівня** характерні правильні уявлення студентів про етичні взаємини. Молодь засвоює суспільні правила та норми, але іноді підвладні стереотипам, що існують в їх найближчих колах чи притаманні більшості однолітків. Студенти часто змінюють погляди та думки щодо власних прав та обов'язків та прав і обов'язків іншої людини. Наявність знань не зумовлює їх використання на практиці. Знання уривчасті та несистематичні, а вміння конструктивної безконфліктної взаємодії недостатні, а отже іноді їм важко контролювати власні почуття та бажання. Стосунки будуються ситуативно, спонтанно.

Активність та самоконтроль відбуваються лише при наявності спонукальної сили. Спостерігається невідповідність реальної та вербальної поведінки, часті конфлікти. Мотивація поведінки – бажання заслужити повагу оточуючих, бути не гірше за інших, іноді спостерігається егоцентрична спрямованість.

Низький рівень. Неприйняття суспільних норм, несформовані уявлення про статево-рольову поведінку та настанови, що характеризується асоціальністю та антигуманністю, переважає орієнтації на стереотипи у суспільстві. Студенти, рівень стосунків яких низький, байдуже або негативно ставляться до таких понять, як честь та гідність, не поважають честь, гідність та права інших людей.

Для такої особистості характерні домінування біологічних потреб та асоціальних мотивів у побудові взаємин з оточуючими. Такі студенти, як правило, не володіють етичними знаннями і не бажають їх здобувати, мають хибні уявлення про етику стосунків, часто знаходяться під впливом асоціальних мікрогруп, вживають нікотин, алкоголь, наркотики; у мові використовують

ненормативну лексику. У них майже відсутні навички конструктивної взаємодії, бажання співпрацювати, допомагати. В цьому випадку спостерігається відповідність асоціальної вербальної і реальної поведінки. Саморегуляція відсутня. Мотивація поведінки суто користолюбна.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми морального виховання молоді надав можливість визначити критерії, показники та рівні сформованості етичних взаємовідносин. Основними критеріями стану сформованості етичних взаємовідносин нами визначені: інтелектуальний, потребнісно – мотиваційний, емоційний, поведінковий. Кожен із критеріїв має відповідні показники. Це дало можливість визначити рівні сформованості етичних взаємовідносин студентської молоді: найвищий, високий, задовільний низький рівні.

Література:

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации ученого процесса в высшей школе/ Сергей Иванович Архангельский – М. : Изд-во “Высшая школа”, 1976. – 378 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : Монографія / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.-Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с.
4. Мачуська І.М. Формування культури спілкування суб’єктів навчально-виховного процесу / І. М. Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997 – №3.

Статья посвящена определению критериев, показателей и уровней сформированности этических взаимоотношений студентов колледжей. Проанализированы психологическая и педагогическая литература в контексте темы статьи.

Ключевые слова: воспитание, этические взаимоотношения, студенты, критерии, показатели, уровни.

The article is devoted to the definition of criteria, indicators and levels of ethical relationships of students. In the context of the theme philosophical, psychological, pedagogical researches were analysed. It was determined four levels of ethical relationships: the highest, high, satisfactory, low level.

Key words: education, ethical relationships, students, criteria, indicators, levels.

С.А. Гаряча, м. Черкаси

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі спільної роботи школи та сім'ї в процесі виховання основ етичної культури молодших школярів. Обґрунтовано зміст і форми роботи з батьками та розкрито особливості їх застосування в педагогічній практиці.

Ключові слова: *основи етичної культури, батьки, молодші школярі, форми роботи.*

На сьогодні сім'я відіграє визначальну роль не лише у формуванні особистості дитини, а й суспільства в цілому.

Стосунки з батьками дають дітям уявлення про оточуючий світ, найважливіші морально-етичні цінності тощо. У родині виховуються і закріплюються основи етичної культури, моделі моральної поведінки і комунікацій дітей з іншими людьми. Нові умови життя вимагають активної участі сім'ї вихованні власних дітей, взаємодії з педагогічними колективами, відповідного педагогічного рівня, який би забезпечував високу якість виховання.

Як відмічає С. Савченко, у країнах розвиненої демократії школа і сім'я є різними за своєю суттю, відносно до незалежним окремих інституцій, де сім'я є інтимно-персональною, а школа – соціальною.

На думку педагога, ці дві суспільні інституції збагачують дитину досягненнями культури за принципом доповнюваності і тим самим сприяють її гармонійному і всебічному розвитку [5, с. 2].

Водночас В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич переконані у тому, що виховання дітей у школі і сім'ї – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності у системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [2, с. 16].

Ш.О. Амонашвілі звертає увагу на те, що в педагогічному процесі дитина і дорослий – це єдине самовиховуюче і саморозвиваюче ціле, в середині якого вони один для одного і вихователі, і вихованці, і вчителі, і учні. Різниця між ними в тому, що дорослий діє свідомо, а дитина – в силу своєї духовної та істинної природи [1].

Досліджуючи тенденції збагачення змісту виховної функції сім'ї і суспільних інститутів в нових соціально-педагогічних умовах, В. Постовий звертає увагу на модернізацію навчально-виховних планів і програм, підготовку педагогічних кадрів та підвищення педагогічної культури батьків, створення та реалізацію належних матеріально-побутових, духовно-моральних умов організації та інноваційних технологій навчання і виховання [3, с. 53]. Зважаючи на підтримку сім'ї з боку різних соціальних інститутів, педагог пояснює їх об'єктивними процесами суспільних відносин, усвідомленням пріоритету сім'ї у вихованні дітей тощо.

Та попри усвідомлення значущості ролі сім'ї у вихованні основ етичної культури в дітей, результати констатувального експерименту виявили слабкі місця сімейного виховання, низький рівень педагогічних знань у батьків, відсутність необхідних педагогічних умінь і навичок, що обумовило розробку спеціальної програми взаємодії з батьками.

В організації роботи з батьками ми спирались на розроблену співробітниками лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України програму формування педагогічної культури батьків [4], методичні рекомендації і розробки з формування педагогічної культури батьків, школи молодих батьків, батьківського всеобучу [6, с. 166]. Зазначені програми спрямовані на співпрацю з батьками у вихованні підростаючого покоління, активізацію сутнісних сил дитини, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, що сприяло оптимізації виховання основ етичної культури у дітей молодшого шкільного віку.

Одним із завдань формувального етапу експерименту було створення такого змісту роботи з батьками, який би забезпечував ефективність взаємодії батьків з педагогами, спрямованої на виховання основ етичної культури у дітей молодшого шкільного віку.

Заняття з підготовки батьків до виховання основ етичної культури у молодших школярів мали таке змістове наповнення:

- вимоги до виховання основ етичної культури підростаючої особистості в сучасних умовах;

- основні проблеми і труднощі виховання основ етичної культури у молодших школярів в умовах сім'ї і школи;
- як правильно виховувати дітей, використовуючи досвід виховання основ етичної культури у молодших школярів у сім'ї;
- врахування специфіки молодшого шкільного віку у процесі виховання основ етичної культури у сім'ї;
- оптимізація процесу виховання основ етичної культури у спільній дозвіллевій діяльності молодших школярів і батьків.

На заняттях батьки не лише отримували необхідну інформацію щодо виховання власних дітей, особливостей їхнього морального розвитку, а й отримували конкретні поради стосовно виховання власних дітей у сім'ї, знайомились з різними методиками сімейного виховання, формували необхідні уміння і навички, залучались до співпраці.

Для покращення виховних можливостей батьків в експериментальних класах також була розроблена система індивідуальної роботи, що включала відвідування сімей, індивідуальні бесіди, консультації, методичну і психологічну допомогу, розробку рекомендацій з метою покращення виховного клімату сім'ї, створення оптимальних педагогічних умов виховання основ етичної культури у дітей молодшого шкільного віку та корекції виховних зусиль конкретної сім'ї. Зокрема, умовою індивідуальної роботи з батьками була конфіденційність інформації і її недоступність для інших учасників експериментально-дослідної роботи. У програмі вивчення сім'ї фіксувалися дані стосовно складу сім'ї, віку членів сім'ї, їхньої професії, культурного, морально-етичного та педагогічного рівнів, особливостей взаємин батьків з дітьми та стилю виховання у сім'ї, виховних досягнень батьків, взаємодії сім'ї з різними соціальними інститутами.

Індивідуальна робота сприяла налагодженню безпосереднього позитивного контакту між школою і сім'єю, вирішенню проблем виховання, створенню умов для ефективної взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу.

Під час індивідуальних консультацій батьки отримували поради з тих чи інших актуальних питань виховання, особливостей виховання етичної культури у конкретній сім'ї, у подоланні певних труднощів і помилок.

Ефективність проведення індивідуальних консультацій забезпечувалась щирим інтересом до сім'ї зі сторони педагога,

фаховою підготовкою, високим рівнем моральної культури і педагогічної етики, педагогічним тактом, доцільним використанням діагностувальних методик, навичками суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Теми індивідуальних консультацій визначались на основі виявлених у процесі констатувального експерименту проблем етичного і виховного плану, взаємин у сім'ї, побажань і потреб самих батьків.

У роботі з батьками лекції використовувались лише у тих випадках, коли з якихось етичних і виховних проблем більшості батьків бракувало знань або не було змоги їх опрацювати самостійно. При підготовці лекції враховувались педагогічний рівень батьків, їхня здатність до рефлексії, доступність матеріалу і цілісність його викладу, зв'язок з сучасною педагогічною наукою і життям, зрозумілі статистичні дані, практичні поради та рекомендації для батьків.

Семінарські і практичні заняття сприяли особистісному розкриттю усіх учасників, ставили за мету закріплення уже отриманих знань та формування відповідних педагогічних умінь і навичок. У процесі таких завдань широко використовувались психогімнастичні вправи, бесіди, повідомлення, обмін життєвим і педагогічним досвідом. У ході занять батьки не лише обмінювалися інформацією, а й активно обговорювали і дискусували найбільш хвилюючі проблеми.

Так, на практичних заняттях "Виховуючи дитину – виховуємо себе", розглядались такі питання: "Виховуємо любов'ю", "Найкраща підтримка дитини – особистий приклад батьків", "Чи має дитина боятись батьків?", "Заохочення чи покарання", "Абсолютний послух чи право на думку?".

Аналіз проблемних ситуацій дав можливість батькам замислитись над власною поведінкою, став дієвим методом моделювання і коригування виховного процесу у сім'ї. Аналізуючи проблемні ситуації, батьки звернули увагу на те, що вони самі не завжди поведуться правильно, не замислюючись над тим, яке значення має їхній особистий приклад, тоді як прискіпливо оцінюють поведінку власних дітей, ставлячи до них надто високі вимоги, яким не відповідають самі.

Під час роботи над проблемними ситуаціями, батьки мали нагоду спрогнозувати наслідки їхнього можливого впливу на дітей. З цією метою батькам пропонувалось декілька варіантів

рішення проблеми, що стимулювало батьків до активного обговорення і вибору оптимального варіанту.

Використання проблемних ситуацій сприяло закріпленню отриманих педагогічних знань, навичок, їх практичного застосування, уміння приймати педагогічні рішення, вести педагогічне спостереження, що безумовно позитивно позначилось на якості виховання дітей в сім'ї та виховання у них основ етичної культури. Застосування методу дискусії дозволило виявити особливості виховання дітей у сім'ї.

У роботі з батьками нами активно використовувались тренінги. Ефективність тренінгових занять полягала у тому, що вони опирались на життєвий досвід батьків, які могли вільно поділитися проблемами виховання власних дітей, обмінятися знаннями або разом знайти оптимальне рішення. Ні в якому випадку у ході тренінгів тренерами не давались конкретні рекомендації чи поради, так як вони б гальмували самостійний пошук вірного рішення, а то й зовсім блокували б активність батьків, що позначалося б на ефективності роботи. Оскільки під час тренінгових занять здійснювалась корекційна робота, то до їх проведення долучались шкільні психологи, які разом із вчителями розробляли, відповідно до потреб аудиторії, програму і методику тренінгів.

Інноваційність і адаптованість тренінгових занять забезпечувалась положеннями про гуманістичну етику, етичну культуру, вікові особливості молодших школярів, оригінальними методиками. Кількість учасників варіювалася від 16 до 20 осіб. Перевагою таких занять була добровільна участь батьків, а значить і висока результативність їх проведення.

Кожне проведене заняття включало діагностичний, інформаційний і розвиваючий блоки.

У процесі тренінгу батьки виявляли сильні і слабкі сторони як власне у себе, так і у інших батьків, що на початку роботи пояснювало їхню надмірну обережність у висловлюваннях, відмову від участі у вправах, очікування негативних оцінок. Ситуацію вдалося змінити на краще завдяки батькам-прихильникам тренінгової роботи, які показали переконливий приклад іншим батькам. Все це сприяло організації подальшої ефективної роботи.

Мета тренінгів – оволодіння батьками засобами точної діагностики моральних якостей власних дітей, глибоке розуміння

емоційних станів дітей молодшого шкільного віку, нові можливості спілкування і взаємодії з власними дітьми.

Проведені тренінги акцентували увагу батьків на труднощах виховання у дітей етичної культури в сім'ї, ролі батьків, виховного потенціалу сім'ї, сприяли усвідомленню значимості виховання у дітей етичної культури, пошуку ефективних методів виховання, створенню доброзичливої і довірливої атмосфери у родині, корекційної діяльності в умовах сім'ї, розвивали педагогічні навички і уміння, стимулювали суб'єкт-суб'єктну взаємодію, формували відповідальне ставлення до виховання власних дітей, критичну оцінку власної поведінки в реальному житті з точки зору морально-етичних категорій.

Так, на одному з тренінгових занять у ході групового обговорення були виявленні найважливіші цінності родин молодших школярів, а також їхнє ставлення як до членів сім'ї, так і до оточуючих. Виявилось, що у благополучних сім'ях заповіді рівною мірою стосуються всіх членів родини, тоді як у проблемних сім'ях завжди є ті, хто користується винятковими умовами, що є результатом утиску, приниження або ігнорування дітей чи дорослих і потребувало додаткової корекційної роботи шкільного психолога не з окремим членом сім'ї, а зі всією родиною. Лише такий підхід давав можливість вирішити причину, а не боротися з наслідками вже існуючої проблеми.

Результатом проведених тренінгів була стійкість позитивних змін, це обумовлено тим, що дорослі після занять повертаються у звичне для себе середовище, де діють стереотипи у стосунках з власними дітьми, що на перших порах перетворювало здобутий на тренінгах досвід на пасивний, який до певного часу не використовувався. І лише систематична робота сприяла втіленню здобутих умінь і навичок у практику виховання власних дітей. Зокрема батьки відмітили, що їм було важко відмовитися у спілкуванні з дітьми від наступних висловлювань: "Усе це дурниці", "Не твого розуму діло", "Знаю твої вигадки", "Потім, пізніше поговоримо", "Не заважай", "Відчепися" та ін., які тільки заважали їхньому спілкуванню.

Батьки, які відвідували тренінги, відмітили, що тренінги "навчили вирішувати складні проблеми" (20,6%), "краще розуміти власних дітей" (18,8%), "бути конструктивним" (16,9%), "виявили "білі плями" у нашій виховній компетенції як батьків" (10,1%), "змусили задуматися над етикою нашої поведінки у

сім'ї" (8,7%), "краще зрозуміти себе" (5,1%), "з'явився інтерес до етики, етикету, бажання покращити моральний рівень і якість нашого родинного життя" (4,2%), "сприяли налагодженню тісних контактів з класним керівником і шкільним психологом" (3,6%), "гармонізації сімейного життя" (2,7%). Батьки також високо оцінили зміст тренінгових занять (2,3%), роль тренерів (класоводів, шкільних психологів) в організації і проведенні власне тренінгів (2,3%), різноманіття використаних методів (1,4%), наочність (0,9%), яскравість прикладів (0,9%), доступність матеріалу (0,5%), майстерність презентації (0,5%), можливість використання отриманих знань і навичок у реальному житті (0,5%). Всього було опитано 218 батьків.

Водночас тренери, у ролі яких виступали класоводи і шкільні психологи, відмітили, що у процесі проведеної дослідно-експериментальної роботи вони здобули практичні навички і вміння в організації та проведенні тренінгів для батьків.

Таким чином доведено, що ефективність виховання основ етичної культури у молодших школярів залежить від узгодженої взаємодії педагогів і батьків з метою формування спільних задач і підходів до виховання дітей. Педагогічна взаємодія педагогів і батьків та їх участь у лекторіях, тренінгах, практичних і семінарських заняттях сприяла формуванню і удосконаленню у батьків етичних і педагогічних знань, умінь і навичок; поліпшенню морально-психологічного клімату сім'ї.

Проведене дослідження підтвердило, що взаємодія школи з батьками посилює ефективність виховання основ етичної культури у молодших школярів.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми. Подальших досліджень потребують проблеми, пов'язані з розробкою нових форм взаємодії педагогів та батьків, з урахуванням особливостей їхнього розвитку і завдань, що висуваються сьогодні у сфері виховання підростаючого покоління.

Література:

1. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя. / Ш. А. Амонашвили. – Артемовск : Лаборатория гуманной педагогики, 2008. – 172 с.
2. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: [навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Видавництво "Точка", 2007. – 192 с.

3. Постовий В.Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: [монографія] / Віктор Григорович Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
4. Програма формування педагогічної культури батьків / [В. Г. Постовий, О. Л. Хромова, Т. Ф. Алексеєнко та ін.; ред. В. Г. Постовий]. – К.: Державний центр соціальних служб для молоді, 2003. – 108 с.
5. Савченко С. Вплив сьогодення на сутність взаємодії сучасної сім'ї та школи / С. Савченко // Класний керівник. – 2008. – № 19(31). – С. 2 – 4.
6. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах: [науково-методичний збірник / відп. ред. В. Г. Постовий]. – К. : ІЗМН, 1998. – 80 с.
7. Хромова О.Л. Родинне виховання: Школа і сім'я – виховуємо разом / Оксана Леонідівна Хромова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 104 с.

Стаття посвящена проблемі совместной работы школы и семьи в процессе воспитания основ этической культуры младших школьников. Обосновано содержание и формы работы с родителями и раскрыто особенности их применения в педагогической практике.

Ключевые слова: основы этической культуры, родители, младшие школьники, формы работы.

The article is about cooperative work of school and family in the process of gaining fundamental basis of young school children ethical culture. The focus is given to the content and forms in parental support of this process and they peculiarities of the usage in the pedagogical cooperation.

Key words: basis of ethical culture, parents, young school children, forms of cooperative work.

О.В. Мельник, м. Київ

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті обґрунтовується перспективні напрями вирішення теоретичних проблем професійної орієнтації учнівської молоді на основі тенденцій фундаменталізації, неперервності та зближення особистісно-діяльнісного підходу.

Ключові слова: професійна орієнтація, активно-позитивне ставлення особистості до себе та професії.

Значущість людини у процесі сучасного виробництва конкурентоспроможних товарів і послуг визначається її здатністю до генерування нових знань та інформації. Тому цілком закономірним видається те, що на зміну використання у виробництві некваліфікованої робочої сили або величезних матеріальних ресурсів і енергії, що не можуть дати високих результатів, приходять високі технології, які потребують творчих здібностей людини, її наполегливої і напруженої праці впродовж всього професійного життя. Саме цим протиріччям і визначається актуальність сучасних теоретичних і методичних досліджень проблеми професійного становлення та розвитку особистості, у яких невід'ємною складовою є її вільне, усвідомлене й обґрунтоване професійне самовизначення.

В основі згаданого вище процесу лежить прагнення людини до реалізації свого професійного потенціалу, досягнення нею вершин професійної майстерності у вчасно обраній сфері трудової діяльності. Реалізується така мета також і завдяки системи професійної орієнтації, яка покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до себе як майбутнього суб'єкта професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професій з урахуванням, передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці. Людина в сучасних умовах ринку праці має стати активним суб'єктом професійного самовизначення та саморозвитку, яка прагне досягнути вершин професійної майстерності, стати професіоналом своєї справи й

забезпечити в такий спосіб безпеку власної життєдіяльності та професійної праці.

Підтвердженням сформульованого нами вище положення можуть виступати результати фундаментальних досліджень вчених гуманістичного напрямку в становленні та розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Бех, Б. Ломов, Є. Климов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов, Б. Теплов та ін.), в яких узагальнено розкривається цілісність всіх якостей людини (природних, індивідуальних, соціальних тощо), які забезпечують їй не лише свідоме ставлення до об'єктивного світу, а й свідоме ставлення до самої себе (самоставлення). Саме цим і розширюється уявлення про зміст активності особистості, її саморозвиток. Якраз у межах понять "ставлення" і "самоставлення" розкривається у всій значущості професіоналізм особистості як домінантний фактор детермінації професійного саморозвитку, який забезпечує не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності, яке перебуває в межах динамічних вимог ринку праці.

Метою статті є обґрунтування на основі тенденцій фундаменталізації освіти та неперервності у професійному становленні особистості сутності особистісно-діяльнісного підходу, який задає напрями структурування змісту професійної орієнтації старшокласників, відбір адекватних форм і методів його реалізації в умовах стрімких соціально-економічних змін.

Витоки проблеми формування готовності беруть початок з досліджень у галузі психології праці людини, які суттєво інтенсифікувалися в 50-ті роки минулого століття. На ці роки припадає початок індустріального періоду розвитку нашої держави, який вимагав забезпечення кваліфікованою робочою силою діюче на той час складне виробництво, техніку та технологію виготовлення продукції. Крім того, в ті часи потрібно було швидко відновлювати зруйнований у період Великої Вітчизняної Війни господарський комплекс країни, переорієнтовувати виробничу діяльність підприємств з військової техніки та зброї на виробництво товарів широкого вжитку, одночасно зберігаючи також і військовий потенціал. Таке соціальне замовлення зі специфічними умовами виконання окремих видів професійної праці, зміст і засоби діяльності яких

стрімко ускладнювалися, й актуалізувало експериментальні пошуки вивчення вченими проблеми готовності людини до праці.

Окреслені вище особливості професійної діяльності людини в умовах стрімкого науково-технічного розвитку й підвищення вимог професій до рівня її загальної і фахової готовності дали змогу нам дійти висновку, що для вирішення цієї проблеми в яким домінуючого підходу обирається функціональний, згідно з якого розгортання експериментальної роботи відбувалося з позиції вивчення професійних функцій фахівця та вимог, які вони висувають до людини. Результати таких досліджень (Б. Ананьєв, Ф. Гोनблін, М. Дьяченко, А. Кандибович, А. Ковальов, В. Левін, Н. Левітов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, Є. Рутенберг, В. Ядов та ін.), здійснених згідно з цим підходом, дали змогу вченим виокремити тимчасову (ситуативну) і довготривалу (стійку) готовність, функціональну й особистісну, психологічну та практичну, загальну і спеціальну, готовність до розумової і фізичної праці, до окремих видів діяльності (трудова, спортивна), або у зв'язку з різними умовами її здійснення (екстремальні умови, звичні умови). Такий розподіл готовності людини, залежно від часових характеристик діяльності людини, змісту та умов її виконання, складав найважливішу передумову її успішної професійної праці. Таким чином зміст виконавських функцій у професії й покладался в основу професійного самовизначення особистості та формування в майбутніх спеціалістів фахової готовності: загальної, виконавські функції яких виявлялися важливими для переважної більшості професій і приймалися в якості універсальних, і спеціальної, професійно важливі якості яких необхідні для роботи тільки в конкретних умовах праці.

Але поєднання лише просторово-часових характеристик під час визначення й формування готовності людини до здійснення різних видів діяльності (тимчасова – ситуативна, довгострокова – стійка), змісту й умов їх виконання (екстремальні, монотонні тощо) не повною мірою забезпечували відповідну ефективність праці. Тому професійну готовність людини, сформовану на основі функціонального підходу, згодом починають розглядати не лише як набір (синтез, комплекс, сукупність, система) професійно важливих якостей, визначених за допомогою порівняння успішних і неуспішних професіоналів, а як активно-дієвий стан особистості, настанову на певну поведінку або ж змобілізованість сил для виконання завдання. Таким чином, у 50-ті роки минулого

століття під впливом сформованого соціального замовлення на кількість і якість працюючих, передусім у сфері матеріального виробництва, інтенсивно розгортаються дослідження проблеми готовності людини до виконання професійної праці. В ті часи (40 – 60 рр. XX ст.) в якості основного підходу обирається функціональний, за якого готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності. Згідно цього підходу готовність людини визначається як її стан, настанова на певну поведінку або ж змобілізованість сил для виконання завдання. Оскільки універсальних професійних характеристик, які притаманні будь-якій професії, вченим виділити не вдалося, то готовність почали вивчати залежно від часових параметрів виконання різних видів роботи людини, змісту та умов її праці. Отримані результати покладалися в основу професійного самовизначення учнівської молоді та формування в майбутніх спеціалістів теоретичної та практичної готовності до визначеного виду діяльності з позиції професійних функцій фахівця та вимог, які вони висувають до людини. Вважалося, що таких знань, умінь і навичок буде достатньо для досягнення спеціалістом високих результатів праці.

Проте спроба вчених виділити універсальні критерії готовності індивіда до праці в межах лише функціонального підходу зазнала невдачу, оскільки в професіях, які передбачали, передусім, взаємодію людини з іншою людиною, групою або ж колективом, високого рівня сформованості професійно важливих якостей для ефективного виконання праці було недостатньо. В таких професіях надзвичайно важливими виявилися особистісні характеристики суб'єкта діяльності (інтереси, мотиви, цінності, погляди, переконання та ін.). Якраз це й стало підґрунтям для запровадження особистісного підходу під час вивчення проблеми готовності людини до виконання певної діяльності. Цей підхід дав змогу вченим зосередитися над проблемою формування, у поєднанні з професійною підготовкою, особистісних якостей (цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності тощо), які в майбутньому й мали забезпечити ефективне виконання визначеної діяльності. При цьому групи таких якостей для кожної професії були різними, а їхній набір залежав від просторово-часових характеристик означеної готовності та умов виконання діяльності.

Означене нами вище свідчить і підтверджує тезу про те, що в дослідженнях проблеми формування “готовності” на зміну функціональному підходу приходять особистісний. Згідно з цим підходом готовність розглядається як динамічна характеристика особистості, становлення якої у певному віці під впливом навчання та виховання призводить до появи в структурі відповідного особистісного утворення, яке й складає суть необхідних передумов успішної професійної праці. В структурі цього новоутворення в психолого-педагогічних дослідженнях виділяються психічні процеси, стани та якості особистості, а безпосередньо поняття “готовність” вчені (О. Асмолов, Л. Божович, В. М’ясищев, К. Платонов та ін.) визначають як сукупність (синтез, система, набір) якостей і властивостей особистості, необхідних для продуктивного виконання діяльності.

Проте в сучасних умовах згаданої вище теоретичної позиції виявляється недостатньо. Обґрунтуємо це твердження. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, зміна співвідношення кількості працюючих у сфері виробництва товарів і послуг, підвищення вимог ринку праці до особистісних характеристик і рівня фахової готовності спеціалістів у переважній більшості професій, впровадження у виробничі процеси інформаційно-комунікаційних технологій, поява нових професій та стрімке знецінення робітничої праці, потреба в постійному професійному самовдосконаленні та інтеграція ринку праці у світові цивілізаційні процеси кардинально вплинули на зміст і структуру формування в учнівської молоді готовності до активного життя та майбутньої професійної діяльності. Такі тенденції впродовж останніх років постійно вимагають змін у змісті, формах та методах профорієнтаційної роботи. Сучасному суспільству потрібен не лише ефективний виконавець професійних функцій а, насамперед, професіонал з високою загальнолюдською культурою й етикою діяльності, здатний до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Згадане вище протиріччя вимагає, передусім, нових теоретико-методологічних підходів, якими на початку XXI століття стали фундаменталізація освіти, неперервність професійного розвитку, зближення особистісного та діяльнісного підходів у формуванні готовності зростаючої особистості до активної діяльності в умовах ринку праці й досягнення в майбутньому високих соціально-професійних стандартів. Розкриємо зміст цих

теоретико-методологічних підходів і розпочнемо з неперервності професійного становлення професіонала. Незважаючи на теоретичну і практичну значущість функціонального та особистісного підходів, згідно з якими пізнання, свідомість і психіка розглядалися як атрибути відображення, а людина виступала в якості передавача знань і виконавця заздалегідь чітко визначених функцій, вони виявилися обмеженими під час створення дієвої моделі формування професіонала, здатного до професійної діяльності в мовах швидких змін. Адже сталося так, що експериментально виокремлені професійно-важливі якості через порівняння їх сформованості у досвідчених спеціалістів (згідно з функціональним підходом) та особистісні характеристики (визначені в межах особистісного підходу) не забезпечували достатньої ефективності такої діяльності в інших. Крім того, їх формування у процесі навчання не гарантувало успішне оволодіння ними і виконання в майбутньому професійної праці. Не підтверджувалася також припущення про те, що такі якості, сформовані в зростаючій особистості, згодом обов'язково забезпечать досягнення нею професійної майстерності.

Звичайно, ці результати виявлялися надзвичайно важливими для структурування змісту формування в учнівської молоді готовності до професійного самовизначення і майбутньої професійної праці. Як наголошує І. Бех, під час виділення професійно важливих якостей фахівця вчені зосереджувалися, передусім, на фіксації зрушень у свідомості особистості, які задавалися зовнішніми умовами [2, с. 247]. Проблема "готовності", за умов визначення причинно-наслідкових детермінант професійного розвитку людини, перебувала лише у межах категорії свідомість, завдяки якій кількісні й якісні професійні характеристики вирішувалися організованою системою відбору та професійного навчання [2, с. 249].

Проте, незважаючи на обмеженість таких підходів окремо один від одного, результати досліджень призвели до розробки періодизацій професійного становлення особистості, які дозволили вченим і практикам диференційовано підходити до проблем формування такої готовності. Розроблення таких періодизацій, на нашу думку, й спонукало дослідників зосередитися над проблемою орієнтації школярів на різноманітні професії. Ці дослідження спрямовувалися, переважно, на формування в учнівської молоді професійних інтересів, мотивів,

спрямованості та найпростіших вмінь. З іншого боку, закріплені в останні роки нормативними документами держави кардинальні зміни функціонування загальноосвітньої та вищої школи, запровадження профільного навчання, зміна навчальних планів і програм загальноосвітньої підготовки учнів, варіативність, диференціація та індивідуалізація пізнавально-перетворювальної діяльності, розширення кількості курсів за вибором тощо актуалізували проблему, названу вченими “навчання впродовж життя”.

Цілком очевидним, наголошує В. Кремень, що розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, доводить вчений, що при звичайній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й у кращому університеті. Тому що здобуті у навчальному закладі знання не обов’язково будуть актуальними в житті і навпаки, – обов’язково з’являться нові знання, без яких фахівець не буде ефективним ... [3, с. 11]. І згодом В. Кремень пропонує такі варіанти рішення проблеми: “поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити вчитися, виробити потребу в навчанні впродовж життя ... У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності ...” [3, с. 12 – 13].

Зважаючи на означене вище положення ми приходимо до висновку, що готовність не є сталою, вона динамічна. Адже структура професійної діяльності людини не є сталою. При цьому змінюється в цій діяльності одночасно і професія і особистість, яка знаходить у ній все нові способи дій, нові смисли і цінності. Варто відзначити, що визначення такої характеристики готовності як динамічність проявляється в будь-якій професії. Адже кожна з них не є чітко закріпленою на тривалий час соціально-професійними стандартами. Професійно важливі якості спеціаліста щоразу коригуються ринком праці, технологіями виробництва, змістом та умовами його діяльності і не лише в межах конкретного робочого місця. На структуру, зміст і оплату праці впливають регіональні, загальнодержавні

та глобалізаційні процеси. Саме тому, на нашу думку, готовність є динамічною характеристикою, а отримані профорієнтаційні знання та сформовані професіографічно-дослідницькі вміння складають підґрунтя лише для професійного самовдосконалення особистості в майбутньому. Розкрита нами вище особливість згаданої готовності, для якої є характерним динамізм і яка потребує від особистості фундаментальних (або базових) профорієнтаційних знань, складає основу для неперервного професійного зростання і самовдосконалення в майбутній професії. В цьому, на нашу думку, й виявляється фундаменталізація професійної орієнтації, зміст та засоби якої мають спрямовуватися на формування системи базових (ключових) характеристик, або ж компетенцій, необхідних для успішного становлення професіонала впродовж всього професійного життя. Їх емпіричне визначення ще потребує осмислення і тривалих теоретико-експериментальних досліджень.

Продовжимо характеристику сучасних теоретико-методологічних підходів з тенденції зближення особистісного та діяльнісного підходів у становленні майбутнього професіонала. Основою для розуміння професійного становлення особистості на основі особистісно-діяльнісного підходу є праці вчених (Б. Ананьєва, А. Асмолов, Л. Божович, І. Ільїн, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.), в яких стверджується про розвиток здібностей у діяльності. Такому розвитку властива “потенційність” та “актуальність”. При цьому потенційність визначається як система індивідуальних і неповторних ресурсів та резервів особистості, які можуть виявитися та реалізуватися в певних умовах середовища розвитку. Це можливості, що можуть бути використані для досягнення певної мети. Актуальність у професійному розвитку характеризується вимогами соціального середовища, яким прагне відповідати особистість. Тобто зростаючі вимоги професійного середовища набувають характеру актуальних й у певний час активізують самодіяльність особистості для досягнення нею відповідності у протиріччі “особистість – професія”. Згадані положення свідчить про те, що готовність до діяльності виступає одночасно як складова свідомості та самосвідомості особистості, які забезпечують їй адекватне відображення професійного середовища й самої себе в ньому. Якраз процеси самосвідомості забезпечують ставлення до себе як до суб’єкта професійної праці з певною системою

цінностей і смислів своєї активності. Завдяки такому ставленню до самої себе і свого місця в майбутньому професійному середовищі, особистість перетворюється в суб'єкта діяльності з розвиненими вольовими якостями, здатністю приймати рішення і здійснювати моральні вчинки, метою яких є досягнення такого рівня саморозвитку, який буде відповідати заданим соціально-професійним стандартам професії. Саме в цьому й виявляється значущість та сутність особистісно-діяльнісного підходу, який задає напрями вдосконалення професійної орієнтації зростаючої особистості, структурування змісту та систематизацію форм і методів, залежно від сутнісних джерел саморозвитку особистості, її природженого прагнення зайняти місце рівноправного партнера в суспільних процесах.

Головна ідея такого розуміння готовності полягає в тому, що вона набуває в процесі формування особистісного смислу і стає, за визначенням А. Асмолова [1], “значенням-для-мене”. Принципова новизна такого теоретико-методологічного підходу полягає в тому, що обов'язково враховується не лише свідоме ставлення особистості до об'єктивного світу, а й свідоме ставлення до самої себе (самоставлення). Якраз у межах понять “ставлення” і “самоставлення” розкривається у всій значущості становлення професіонала, що передбачає не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття ним власної неповторності та самоцінності, які формуються в різних видах соціально значущої діяльності (предметній, пізнавальній, громадській та ін.).

Підкреслимо, традиційно основними засобами, які формують особистість, вважали приписи, вимоги, правила й інструкції як форми соціальної дії на особистість. Тому людину розглядали об'єктом профорієнтаційного впливу – за допомогою цілеспрямованої організації системи обмежень або заохочень здійснювалося цілеспрямоване профорієнтаційне управління рухом робочої сили. А пояснювальний принцип такого руху розкривав на основі виявлення причинно-наслідкових зв'язків об'єктивні закономірності онтологічного просування особистості до вершини професійного розвитку. Такий детермінізм зосереджувався, передусім, на фіксації зрушень у свідомості особистості, які задавалися зовнішніми умовами, соціальним середовищем і цілеспрямованим навчанням і вихованням. Проблема професіоналізації особистості та професійного

самовизначення як її етапу, за умов визначення причинно-наслідкових детермінант розвитку психіки людини, перебувала лише у межах категорії свідомість, завдяки якій забезпечувалося усвідомлене ставлення людини до світу професій й свого місця в ньому.

Означене нами вище положення призводило до розуміння особистості як пасивної істоти, яка відповідає лише на зовнішні впливи. Така пасивність людини й ставила її у положення “гвинтика” державно-виробничої машини, складового, але не найважливішого, елемента продуктивних сил і виробничого потенціалу держави. Особистість виступала в такому середовищі її продуктом, кількісні й якісні професійні характеристики якої задавалися системою навчання й виховання (функціональний та особистісний підходи). При цьому вважалося, що суспільство, передусім, впливає на індивіда, а особистість як член суспільства виконує задані ним функції та ролі. Тобто в системі навчання і виховання особистість виступала об’єктом впливу, а відповідним чином організоване середовище розвитку мало обов’язково забезпечити її заздалегідь визначеним рівнем знань, сформованими поглядами, ідеями, переконаннями й т. д. Проблема дослідження професійного самовизначення особистості підпорядковувалася також такій меті – усвідомлення значущості вимог середовища й свідомого ставлення до визначених суспільством ідеологічних норм, правил і приписів у професійній діяльності та спілкуванні. Тому й досліджувалася, зазвичай, відокремлено функціональні та особистісні характеристики особистості, сформованість яких забезпечувала свідоме ставлення до вибору майбутньої професії, передусім, на основі потреби суспільства, а лише згодом з урахуванням бажання і можливостей дитини.

Закономірно, в умовах ринку праці головний акцент у системі професійної орієнтації зміщується на активність особистості, свободу вибору нею напряму професійного зростання, суворе дотримання правових та моральних правил ділової активності, та, одночасно, повну відповідальність за результати та наслідки своєї напруженої праці й творчої професійної самодіяльності. Забезпечити це в змозі особистісно-діяльнісного система професійної орієнтації дітей, молоді та дорослих, яка завдяки формуванню активно-позитивного ставлення до професії, забезпечує одночасно через практичну діяльність розвиток знань та базових (фундаментальних) вмінь і необхідних в майбутньому професійно важливих якостей.

Література

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984. – 104 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : “Либідь”, 2003. – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади – 280 с.; Кн. 2.: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
3. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах “Педагогічна і психологічна науки в Україні” / [Ред. рада В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко та ін.]. – Том 1.: Теорія та історія педагогіки. – К. : “Педагогічна думка”, 2007. – 360 с.

В статье обосновываются перспективные направления решения теоретических проблем профессиональной ориентации учащейся молодежи на основании тенденций фундаментализации, непрерывности и соединения личностного и деятельностного подходов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, активное отношений личности к себе и к профессии.

In the article perspective directions of decision of theoretical problems of professional orientation of studying young people are grounded on the basis of tendencies of fundamentalizacii, continuity and connection of personality and deyatel'nostnogo approaches.

Key words: professional orientation, active relations of personality to itself and to the profession.

УДК: 377. 36

М.В. Лузан, м. Київ

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НАУКОВЦІВ НА ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ

Зроблена спроба з'ясувати зміст ідеалів сьогодення на основі психолого-педагогічних досліджень сучасних вчених. Результати цих досліджень, врешті решт, дадуть змогу нам конкретизувати зміст поняття “професійний ідеал старшокласника”, окреслити зміни, що відбулися в його розумінні на перетині тисячоліть.

Ключові слова: професійний ідеал, особистісно-діяльнісний підхід, старшокласники.

Розгортання соціально-економічних процесів в Україні, зміни в способі життя та поведінки кожної людини, конкуренція та безробіття суттєво вплинули на пріоритети сучасної молоді, яка наразі не приймає усталені в радянські часи ідеали професійної праці. Таке об'єктивно діюче протиріччя, підсилене економічною нестабільністю та загостренням конкуренції в межах світового розподілу праці, коли цінності й ідеали старої епохи не приймаються, а нові перебувають лише на етапі визрівання й ствердження в суспільстві, й визначає умови професійної самореалізації сучасної молоді з прагненням. Крім того, на думку вчених (К. Абульханова-Славська, І. Бех, І. Зимня), найбільш сприятливим періодом формування професійних ідеалів особистості є вік ранньої юності, період професійного самовизначення учнів. Саме тому проблема професійних ідеалів залишається і в наш час вкрай актуальною, її вивчають педагоги, філософи, психологи та соціологи.

Метою статті є уточнення змісту “професійний ідеал старшокласника” й конкретизація змін, що відбулися в його розумінні на перетині тисячоліть.

Проведений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив, що увага сучасних вчених зосереджена, переважно, на дослідженні змін, що відбулися в розумінні сутності ідеалів, їх значущості в розвитку особистості. Так, зокрема, дисертаційне дослідження У.Хамар присвячене вивченню проблеми ідеалу в філософській спадщині Івана Франка. Отримані результати дали змогу з'ясувати зміст поняття

“ідеал”, його ґенезу, уточнити зміст і складові “національного ідеалу”, розкрити проблему здійсненності і нездійсненності ідеалів, їх роль у діяльності людини, народу, людства [14].

На національну основу всебічного та гармонійного розвитку особистості наголошується в працях К. Ушинського. Його педагогічну спадщину ретельно досліджувала Н. Калита. У роботі визначено виховний ідеал як обумовлене знанням про людину уявлення про досконалі умови процесу виховання, метою якого є всебічний і гармонійний розвиток (саморозвиток) вільної у виборі особистості на засадах народності, природовідповідності та культуровідповідності. Нею також виявлено, що К. Ушинський наголошує на недосяжності повною мірою ідеалів, у процесі виховання можна лише допомогти вихованцеві наблизитися до абсолютного ідеалу. Нею також встановлено, що критерієм ефективності досконалого процесу виховання К. Ушинський вважає самосвідомість особистості, яка дає їй дар слова, свободу волі, моральність, прагнення досконалості, самовдосконалення та прогресу [7].

Присвячена дослідженню поглядів українських мислителів першої половини ХХ ст. проблем національного ідеалу дисертація О. Кендус. У роботі проведено аналіз впливу історико-культурного, соціально-політичного, релігійного чинників на формування уявлень про національний ідеал в масовій та філософській свідомості українського суспільства. Доведено, що національний ідеал розглядався вітчизняними мислителями як складна ціннісно-світоглядна категорія, що виражає устремління до досконалості, уявлення про зразкове як у суспільно-політичному, так і духовно-моральному бутті нації та її представників. Увібравши в себе специфіку української ментальності та культури, приходять до висновку О. Кендус, категорія національного ідеалу у вітчизняній філософії першої половини ХХ ст. знайшла свій прояв через два виміри: суспільно-політичний та особистісний. Суспільно-політичний вимір національного ідеалу характеризувався українськими філософами в контексті таких цінностей, як нація, свобода, державність, а особистісний вимір – знаходив свій прояв в образі української людини, яка формувалася на традиціях та цінностях християнського і морально-політичного ідеалів особистості [8].

Філософські уявлення про український національний ідеал у двадцятому столітті також був тісно пов'язаний з політикою.

Тому до проблеми взірця для наслідування зверталися такі державники і патріоти як Ю. Бойко (“Шлях нації”). В. Винниченко (“Відродження нації”), Д. Донцов (“Дух нашої давнини”) та ін. Наприклад Ю. Бойко, не заперечуючи в цілому уявлення Д. Чижевського та М. Шлемкевича про українські традиційні ідеали, торкнувся особливо важливої для нашої нації проблеми зради окремими індивідуумами цих взірців, а також небезпеки нівелювання національної духовності як підвалин самобутності народу. Або ж у творчості В. Винниченка наголошується на тому, що національні ідеали мають широке поле притягання і поширюються на всі класи, партії, вікові групи. Цікавими й досить суперечливими є погляди на традиційний ідеал керівника держави Д. Донцова, який, ратуючи за державність, зазначав, що побудувати незалежну Україну можна тільки за умови відродження моральних та естетичних, гуманістичних українських взірців у найширших народних масах [10, с. 11].

Згадані нами вище філософські уявлення про український національний ідеал у двадцятому столітті, тісно пов’язані з політикою, є важливими для уточнення сутності гуманістичного ідеалу старшокласників у нових соціокультурних умовах, в яких домінують матеріально-прагматичні цінності. Цю проблему досліджує А. Вірковський, який наголошує, що “гуманістичним ідеалом” є самоактуалізована особистість, діяльність якої спрямована на благо інших. Така особистість здатна гармонійно поєднувати духовно-моральні риси (доброту, повагу до людей, справедливість, співчуття, протидію злу, громадянськість, творчий інтелект, здатність до саморозвитку тощо) та соціально-ділову активність (підприємливість, працелюбність, відчуття господаря, ініціативність, діловитість, цілеспрямованість тощо). Пріоритетними для неї залишаються духовно-моральні цінності [2, с. 9].

Збагатила й глибше розкрила сутність і структуру гуманістичного ідеалу старших підлітків К. Дорошенко. В її роботі науково обґрунтовано теоретико-прогностичну модель виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків. Під нею розуміється змодельований в індивідуальній свідомості образ свого “кращого я”, що слугує мотивом перетворювальної діяльності суб’єкта, яка ґрунтується на принципах ціннісного ставлення до себе, до інших, до Батьківщини, до всіх народів, до природи; знанні своїх прав і свобод та умінні їх захистити; пріоритеті в моральних цінностей [4, с. 1].

Будь-який ідеалів у сучасних дослідженнях неодмінно відображає окремі властивості, тенденції об'єктивної дійсності і базується на певних знаннях. Проаналізувавши праці, в яких основна увага була зосереджена на з'ясуванні змісту поняття "ідеал" та його видів у працях діячів різних епох, підкреслимо, що всі форми ідеалів (політичні, моральні, національні, виховні, гуманістичні) повинні гармонійно брати участь у формуванні професійного ідеалу особистості.

Відмітимо, що людство нагромадило великий досвід наповнення названих ідеалів конкретним змістом. По-перше, це людина ініціативна, підприємлива, діяльна. Їй притаманна самостійність, гідність, здатність генералізувати думки, розвинена інтуїція. По-друге, це людина з національно орієнтованою свідомістю. Вона любить свій народ, для неї рідна мова й інші ознаки самобутності служать засобом національної самоідентифікації, розвитку почуття гідності, патріотизму, що засвідчується працею, цілеспрямованим зусиллям. По-третє, це людина з розвинутою правовою та моральною відповідальністю. Слід пам'ятати, що лише вільна особистість може брати на себе відповідальність. Маючи свободу вибору тих чи інших цінностей і реалізуючи її, така особистість усвідомлює, що свобода обмежується певними законами, нормами, моральними регуляторами. Саме така людина здатна захистити себе й інших. По-четверте, це людина з рельєфно оформленою світоглядно-екологічною орієнтацією. По-п'яте, це людина з розвинутою установкою на моральність, внутрішнє самопіднесення, духовне самопанування, особисту причетність до змін навколишнього середовища в ім'я торжества справедливості, добродіянь, гуманізму. І саме такий ідеал людини приваблює. Адже ідеал, як стверджують В. Болгаріна та Ю. Терещенко, це контури образу майбутнього, рельєфність яких для людини досягається її тямущістю, розпорядливістю, здатністю проникати в глибини суперечностей, виходити з тверезих розрахунків у діяльності [11, с. 17]. Для молоді людини це, передусім, трудова діяльність, де вона обов'язково за життя має себе знайти та реалізувати. Тому важливість ефективного формування професійного ідеалу є на сьогоднішній день, беззаперечно важливою проблемою.

Відзначимо, в сучасній педагогічній науці вчені оперують цілою низкою понять, етимологічно подібних до поняття

“професійний ідеал”. Це і “моральний ідеал”, “ціннісні орієнтації”, “життєві плани”, “життєві наміри”, “моральний авторитет” тощо. Розкриємо і порівняємо їх зміст, що дасть змогу нам уточнити специфіку професійного ідеалу та його місця структури професійного світогляду особистості.

Проведений нами аналіз засвідчив, що поняття “моральний ідеал” відрізняється від “професійний ідеал” більш широким змістом, інтегруючи в собі три особистісно-професійні аспекти: духовно-моральні (сукупність особисто значущих моральних цінностей та якостей); соціальні (сукупність соціально значущих якостей); професійні (сукупність професійно значущих якостей).

В педагогіці під “ціннісними орієнтаціями” розуміють унормовані утворення як певні приписи, що задають повинну, необхідну чи бажану поведінку. Але її можливо задати й інакше: у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. При цьому, якщо ідеалом служить людина, яка обрана такою тому, що вона виконує відповідні норми, то ми маємо відмінність лише в формі завдання однієї й тієї самої норми (сукупності норм). Але ідеал далеко не завжди задається саме так [5, с. 8]. Ціннісні орієнтації є основою для формування професійного ідеалу і мають статистичний характер. На початку становлення професійного ідеалу, який має динамічний характер, ціннісні орієнтації визначають його характер, структуру та зміст. Але вже сформований ідеал впливає на структуру ціннісних орієнтацій особистості та навіть певною мірою змінює їх.

Сучасні вчені Н. Гуслякова, І. Підласий, Л. Морозова розглядають професійні ідеали в системі ціннісних орієнтацій. І це закономірно. Адже, переймаючись матеріальним благом, ми зовсім забули про духовність. Ми знищили існуючі ідеали, рухаючись вперед, точніше вони перестали відповідати сучасним вимогам життя. Тож вони вимагають нагального переосмислення. Відповідно професійні ідеали на сьогоднішній день розглядаються як духовні опори, регулятивні детермінанти цілеспрямованих дій кожної особистості. Професійним ідеалом виступає людина ініціативна, підприємлива, діяльна, з національно орієнтованою свідомістю, з розвинутою правовою, моральною відповідальністю, з рельєфно оформленою світоглядно-економічною орієнтацією та розвинутою установкою на моральність, внутрішнє самопіднесення, особисту причетність

до змін навколишнього середовища в ім'я торжества справедливості, добродіянь та гуманізму.

Порівнявши з поняттям “життєві плани” зміст поняття “професійний ідеал”, ми дійшли висновку про те, що останнє є більш конкретним у своєму етимологічному значенні. Це виявляється в тому, що професійний ідеал на кожному етапі життя особистості чітко зорієнтовано на досягнення визначеної й особистісно значущої цілі. Тому він, передусім, визначає життєву стратегію та плани людини на майбутнє, які складають основу її індивідуальної програми побудови власного життя. Ще одна суттєва відмінність між цими поняттями полягає в тому, що останнє не містить у собі моральної складової. Тобто, життєві плани особистості можуть бути далекі від моральних принципів і правил, прийнятих у суспільстві. Професійний же ідеал спирається чітко на тверду моральну позицію.

Крім того, професійний ідеал базується на професійних знаннях і вміннях, які завжди суб'єктивні й емоційно забарвлені, тому він завжди є одночасно суб'єктивним та об'єктивним. Об'єктивна сторона зближує його з професіограмою спеціаліста тієї чи іншої галузі, як індивідуальної характеристики фахівця певної діяльності. Суб'єктивна сторона визначається індивідуальним уявленням особистості про модель спеціаліста, його особистісні якості та соціально-професійний статус.

Перераховані нами відмінності між змістовно спорідненими поняттями та “професійним ідеалом” не повною мірою розкривають його сутність, якщо не розглянути його взаємозв'язку з домінуючими серед сучасної молоді “матеріальними цінностями”. Відзначимо, професійний ідеал є дієвим внутрішнім мотивом досягнення поставлених цілей навчання та виховання. До його змісту також входять і матеріальні цінності, заперечити значення яких в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці неможливо, оскільки на сьогодні вони є обов'язковими атрибутами (власний автомобіль, багатофункціональний телефон, модернізований ноутбук тощо) успішної професійної діяльності людини.

Підтвердженням цього положення є також те, що сучасна молодь за нашими дослідженнями досить скептично оцінює свої шанси на успіх в трудовій діяльності і причин для цього є досить багато. Серед них: нестабільне економічне та політичне становище в країні; стрімкий перехід до ринкової економіки, який виявив високий ступінь соціальної неготовності юнаків та

дівчат до життєдіяльності в принципово нових умовах; зниження рівня загальної культури молоді; неготовність людини до професійної діяльності в жорстких умовах ринку праці.

Відзначимо, для сучасної молоді немає також і моральних авторитетів, значущість яких є незаперечною для зростаючої особистості. Сутність поняття “моральний авторитет” розкриємо, проаналізувавши праці І. Грязнова, в яких він визначає роль морального авторитету у житті суспільства. Моральний авторитет майбутніх офіцерів-прикордонників, на його думку, є духовною владою над свідомістю курсанта, яку мають певні особи через те, що впродовж тривалого часу в них виховують певні моральні чесноти та ідеали [3, с. 123], тобто моральний авторитет є важливим засобом морального виховання, який спирається на високу національно-патріотичну ідейність, професійну компетентність, чесність, справедливість, порядність [3, с. 221]. Ідеалами курсантів, як свідчать дослідження І. Грязнова, можуть бути піднесені ідеї, високі моральні риси або конкретні особистості, носії цих рис. Ідеали майбутньої професії спонукають курсанта до активної діяльності щодо сумлінного виконання свого службового, професійного обов’язку, якісного опанування знань. Світоглядні погляди і переконання, ідеали, професійні інтереси та схильності курсанта як провідні мотиви діяльності утворюють мотиваційну систему, стрижень його особистості [3, с. 272].

Таким чином ми можемо дійти висновку, що сутність професійних ідеалів розкривається через усвідомлення ними професійних потреб, інтересів, схильностей, мотивів, переконань, інтересів, життєвих прагнень і цілей, які старшокласник як майбутній фахівець ставить у своїй діяльності.

Професійний ідеал особистості в працях Н. Ярошенко та С. Фролова розкривається з урахуванням сучасних умов, які впливають на його формування в учнів старшого шкільного віку. Це ідеальний образ професійного мислення та діяльності, стверджує Н. Ярошенко, її своєрідна внутрішня мета, яка формується лише в процесі нашого намагання зрозуміти для чого та в ім’я чого ми здійснюємо ту чи іншу діяльність. Своєю чергою С. Фролова визначає професійний ідеал як кінцеву ідеальну ціль в професійній освіті та вихованні, як сукупність професійно значущих соціальних і моральних цінностей.

Підсумовуючи означене вище, ми можемо зробити висновок, що проблема професійного ідеалу, його сутність, особливості прояву, умови та засоби реалізації, що були

ініційована класиками світової філософії, в наш час змістовно збагатилася новими теоретичними підходами. Крім того, в сучасних дослідженнях прослідковується кілька тенденцій розуміння ідеалу. Одні науковці (С. Фролова, О. Кендус та ін.) розуміють його як напрям, інші (І. Бех, Ю. Бойко, К. Дорошенко) визначають як образ майбутньої дії.

Проведений нами теоретичний аналіз дає змогу дійти висновку, що професійний ідеал є образ який задає напрям майбутньої дії. Таке изначення зустрічається також у філософських, психологічних та інших словниках. Про це, наприклад, свідчить визначення у філософському словнику, в якому ідеал це – уявлення будь-чого у формі вищої досконалості [12, с. 138]. Більш точніше визначення дається у філософському енциклопедичному словнику, де ідеал у загальноновживаному сенсі є вищим ступенем цінного або найкращий, завершений стан якого-небудь явища, індивідуально прийнятий стандарт (визнаний зразок) будь-чого і, як правило, стосується особистих якостей або здібностей [13, с. 296]. У психологічній енциклопедії (за О.Степановим) ідеал визначається як ідеальний образ, що має нормативний характер, який задає спосіб і характер поведінки або діяльності людини чи соціальної групи. Потреба в ньому є однією з вищих соціогенних потреб людини, яка формується у її свідомості через діяльність і спілкування з іншими людьми в процесі духовного освоєння світу і самовизначення в ньому [9, с. 149]. У тлумачних словниках сучасної української мови поняття “ідеал” розглядається як найвища мета, до якої прагнуть люди і яка керує їхньої діяльністю, взірцем досконалості [1, с. 488].

Таким чином, на даний час у визначенні сутності поняття “ідеал” є суттєві розбіжності. Пов’язано це, на нашу думку, з теоретично-методологічною позицією вчених, обраною ними для розв’язання певної педагогічної проблеми, в якій переважає особистісний або діяльнісний підхід. Така дослідницька позиція відповідає особистісно-діяльнісному розумінню суті та значущості в розвитку особистості сформованих у неї ідеалів, в тому числі і професійних. Вдало, на нашу думку, поняття особистісно-діяльнісного підходу розкрито у науковій діяльності В.Лозової, яка зазначає, що особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних

умов. А діяльнісний, на її думку, спрямований на таку організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку. В. Лозова справедливо стверджує, що у педагогічній науці все частіше вживається поняття “особистісно-діяльнісний підхід”, де особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і в заключному результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості [6, с. 96-97].

Зважаючи на розкритий нами вище зміст понять “ідеал”, “особистісно-діяльнісний підхід”, врахувавши визначення професійного ідеалу як науковцями минулого століття так і сьогодення, ми можемо сформулювати власне визначення даного поняття. Професійний ідеал старшокласника – це ідеальний образ його власного професійного майбутнього, який задає напрям вибору професії, оволодінню нею та досягнення в майбутньому соціально-професійних стандартів. Сформований на основі сприйняття об'єктивно діючих в суспільстві уявлень про людину професіонала як взірця професійної досконалості ідеали спонукають старшокласників до усвідомленого вибору майбутньої професії та самовдосконалення в ній. Від рівня їх сформованості значною мірою залежить вирішення багатьох проблем, пов'язаних з майбутньою трудовою діяльністю учнів старшого шкільного віку в жорстких умовах сучасного ринку праці. Його формування є досить складним і тривалим процесом, результатом якого буде глибоке усвідомлення старшокласником свого професійного ідеалу як своєрідної орієнтаційної моделі для саморозвитку та самовдосконалення в обраній або в бажаній професії.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Вірковський А.П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07;.. Ін-т проблем виховання АПН України / А. П. Вірковський. – К., 2002. – 20 с.
3. Грязнов І.О. Система морального виховання майбутніх офіцерів прикордонників : монографія / І. О. Грязнов. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2004. – 370 с.
4. Дорошенко К.Г. Ідеал виховання – гуманістичний / К. Г. Дорошенко // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Випуск 9. – С. 175-177.

5. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: навчально-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Харків: ОВС, 2002. – Ч.1. – С. 96-97.
7. Калита Н.І. Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І.Франка / Н. І. Калита. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
8. Кендус О.З. Проблема національного ідеалу в українській філософській думці першої половини ХХ століття: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.05; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка / О. З. Кендус. – Л., 2003. – 20 с.
9. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 423 с.
10. Слоньовська О.В. Формування моральних та естетичних ідеалів у старшокласників у процесі вивчення історичної романістики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Слоньовська. – К., 1996. – 26 с.
11. Болгаріна В.С. Ідеал: цінність і духовний вектор / В. С. Болгаріна, Ю. І. Терещенко // Наук.-метод. зб. “Цінності освіти і виховання” / [За заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенко, Р. П. Скульський, упор. О. М. Павліченко]. – К., 1997. – С. 16-19.
12. Философский словарь / В. Соловьев. – Ростов н/Д. : Изд-во “Феникс”, 1997. – 464 с.
13. Философия: энциклопедический словарь / [под. ред. А. А. Ивина]. – М.: Гардарики, 2006. – 1072 с.
14. Хамар У.В. Проблема ідеалу у філософській спадщині Івана Франка: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.05; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка / У. В. Хамар. – Л., 2001. – 20 с.

Сделана попытка выяснить смысл идеалов настоящего на основе психолого-педагогических исследований современных ученых. Результаты этих исследований, в конце концов, позволят нам конкретизировать содержание понятия “профессиональный идеал старшеклассника”, очертить произошедшие в его понимании на пересечении тысячелетий.

Ключевые слова: *профессиональный идеал, личностно-деятельностный подход, старшеклассники.*

Attempt is made to determine the content of the ideals of today, based on psychological and educational research by scholars. The results of these studies, ultimately, will allow us to specify the content of the concept of “professional ideal of seniors”, outline the changes in his understanding of the intersection of the millennium.

Key words: *professional ideal, personal-activity approach, high school students.*

В.Г. Постовий, м. Київ

БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧІ ВЗАЄМИНИ – ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Проаналізовано та узагальнено теорію і практику професійного самовизначення молоді у батьківсько-дитячих взаєминах. Визначено психолого-педагогічні умови формування професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: батьківсько-дитячі взаємини, професійне самовизначення, психологічні особливості ранньої юності, старшокласники.

В основі української родинної педагогіки й психології завжди чітко вирізнялися її ідеали, суттю своєю вкорінені в глибини життя народу, його свідомості, праці й творчої діяльності. Споконвіку для нашого народу найвищими і святими були ідеали сім'ї як першооснови життя людини, своєрідної фортеці, яка забезпечує розвиток і захист найкращих якостей особистості; праці як найповнішої форми вияву й реалізації творчих здібностей і можливостей людини, джерела достатку й радості, забезпечення повноцінного життя родини; духовності, цієї синтетичної форми осягнення світу й себе в єдиному високоморальному вимірі творчої діяльності і гуманного ставлення до навколишнього середовища та людей; громадянства як відчуття особистої незалежності і любові до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій і звичаїв, відповідальності за їх збереження, розвиток й примноження.

В дослідженні проблеми “Батьківсько-дитячих взаємин у професійному самовизначенні старшокласників”, ми виходимо з принципів Програми розвитку виховання дітей в системі освіти України на 2003-2012 роки. В ній акумульовані стратегічні завдання, вираженні в законах України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті”, концепції “Сім'я і родинне виховання”, в якій розкрито принципи гуманістичної освіти та виховання дітей і молоді.

Сучасні соціально-педагогічні та психологічні умови функціонування сім'ї і різнобічного виховання в ній дітей деформовані соціально-економічною кризою, безробіттям, низькою оплатою праці, соціальними суперечностями, що загострюють взаємовідносини між людьми різних соціально-майнових верств суспільства.

У зв'язку з цим виникає гостра диспропорція між соціальними походженням, характером праці, місцем і статусом в ієрархії виробничих відносин особистості і оплатою її праці, де суб'єктивне часто домінує над об'єктивним.

Актуальність проблеми більш ранньої профорієнтації молодого покоління до праці зумовлюється ще й диспропорцією між низькою оплатою праці і освітнім рівнем працівників майже усіх рівнів виробництва. Помітним став інтерес як батьків, так і дітей, до тих видів діяльності, які пов'язані з адміністративно-державним управлінням, державною службою, юриспруденцією, економікою, бізнесом як міжнародним, так і всередині країни, банківською діяльністю та іншими видами діяльності, які дають високий і стабільний заробіток, мають перспективу кар'єрного зростання, матеріального достатку. У соціальному становленні особистості надзвичайно важливу роль відіграє сім'я, її педагогіка взаємовідносин батьків і дітей.

Професійне самовизначення старшокласників ґрунтується, по-перше, на психології соціалізації особистості, як дискретному і безперервному процесі адекватної реакції на всі соціальні, морально-етичні і психофізіологічні та інтелектуальні зміни, які відбуваються як мікро-, так і макросоціумі та розвитку Я-концепції в ранній юності.

По-друге, професійне самовизначення старшокласників неодмінно слід розглядати у тісній сув'язі батьківсько-дитячих взаємин, які тією чи іншою мірою впливають на подальшу соціалізацію особистості, її соціальний розвиток і саморозвиток, зрештою, соціальний статус.

Отже, виходячи з актуальності досліджуваної проблеми, слід глибше розглянути проблему психології ранньої юності особистості старшокласника у взаємозв'язку з попередніми періодами життя.

Соціальний ряд розвитку особистості має таку логічну схему. Перехід дитини до дорослості в суспільстві здійснюється шляхом її залучення до оволодіння знаннями, нормами і

навичками, завдяки яким в майбутньому вона може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і бути соціально відповідальною. В цьому аспекті юнацький вік тісно пов'язаний із процесом соціалізації та професійним самовизначенням особистості, що можна оцінювати як ранній професійний старт.

На це значною мірою впливають умови та зміни в психічному й особистому розвитку.

Оскільки в ранньому юнацькому віці відбуваються соціалізація, становлення цілісної особистості, то школа і сім'я мають відповідально дбати про підготовку старшокласника до праці, сімейного життя, трудової діяльності, виконання громадянських обов'язків, заохочувати їх до самовдосконалення. Ці завдання можуть бути розв'язані тільки у взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами.

З огляду на це, дослідники виділяють життєві ситуації розвитку особистості ранньої юності. Цей розвиток в старшому шкільному віці зумовлений особливостями перебування учня на порозі самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Психологічною домінантою розвитку старшокласників стає вибір професії, внаслідок чого у них формується індивідуальна внутрішня позиція. Вона зумовлена зорієнтованістю у майбутнє, через теперішнє яке є основою спрямованості особистості.

В наукових працях В.Єндальцева, Г.Корякова, І.Назіома, В.Савченко, М.Тітми, Г.Чередніченко, М.Шубкіна, В.Ядова та ін. глибоко аналізується соціально-економічні аспекти професійного самовизначення юнаків і дівчат в соціумі і сім'ї.

Більшість дослідників суттєвою особливістю внутрішньої особистісної позиції старшокласника визначають зміну характеру потреб, які з безпосередніх перетворюються на опосередковані, усвідомлені та довільні. В цей період учень може керувати своїми потребами і прагненнями, складати життєві плани, що засвідчує досить високий рівень особистісного і соціального розвитку.

Батькам і педагогам на цьому віковому етапі слід враховувати, що відбувається формування механізму цілетворення, основними ознаками якого є наявність у людини певного задуму, плану життя, життєвої мети, проекту цілі, загального досвіду свого буття. Цей механізм пов'язаний із

прагненням і здатністю старшокласника здійснювати самопроекцію на майбутнє. Йдеться про його прагнення і уміння ставити конкретні цілі, професійного самовизначення, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя.

Батьківсько-дитячі взаємини формують цю соціальну позицію юнаків і дівчат, зорієнтовану на здобуття статусу самостійної дорослої професійної людини. В цей період старшокласники виявляють підвищений інтерес до способу життя дорослих, проектують своє життєве і професійне самовизначення. Розширюється коло питань їх спілкування з батьками, педагогами і однолітками, вибірковість особистісних контактів і уподобань. В цей період інтенсифікуються інтереси щодо професійного самовизначення старшокласників набувають більшої конкретизації щирі й довірливі морально й етично вивірені батьківсько-дитячі взаємини, коли рівноцінно і рівнозначно поцінуються думки батьків дітьми, а думки дітей батьками. Під взаєминими розуміються усталені взаємозв'язки між людьми, що складаються у процесі їх спілкування та взаємодії, мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів. Завдяки взаєминам у їх учасників формуються спільні мотиви, мета, завдання, цілі, ціннісні орієнтації, очікування результатів професійного самовизначення.

Домінантою новоутворення раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що є внутрішньою потребою юнаків і дівчат зайняти позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, об'єктивно оцінити себе і свої можливості. Часто характеризуючи цей феномен, використовують поняття *“ідентичність”*, що відображає усвідомлену індивідом самототожність.

В ідентичності трансформуються і поєднуються неперервність минулого, теперішнього і майбутнього особистості. Допмагаючи людині визначити своє місце у суспільстві, особистісна ідентичність є підґрунтям для *соціальних порівнянь* себе з ровесниками, дорослими, відповідності своїм ідеалам, а також із самим собою в минулому, теперішньому, близькому і віддаленому майбутньому. Внутрішнє чуття Его-ідентичності допомагає визначати та корегувати напрями, цілі і зміст майбутнього життя молоді людини. Його формування є, за твердженням Е.Еріксона, найважливішою проблемою юності. Саме в ранньому юнацькому віку часто буває *криза ідентичності*,

як особливий момент розвитку, коли динамічно наростають вразливість і розвивається потенціал особистості.

Основними варіантами становлення ідентичності, є зумовленість, дифузія, мораторій та власне досягнення ідентичності.

Зумовленість. Навчившись ідентичності, це той варіант, коли юнаки і дівчата беруть на себе певні зобов'язання, не долаючи етапу прийняття самостійно приймають рішення. Їхній вибір професії, заздалегідь визначений їхніми батьками або ж учителями, не є результатом самостійних пошуків.

Варіант дифузія в становленні особистості відбувається тоді, коли молоді люди не визначили напрям свого життя, не можуть відповідно рухатися, а перебувають у стані невизначеності, яка їх особливо не хвилює. Вони не пережили кризи, не обрали для себе професійної ролі чи морального кодексу і навіть уникають думок про це.

Мораторій – це той особливий період, коли старшокласники переживають кризу ідентичності і зайняті пошуком себе. Їхні рішення часто стосуються вибору професії, релігійних чи етичних цінностей.

Основним моментом психологічних новоутворень у молодих людей є досягнення ідентичності юнацтва, яке вже пережило кризу ідентичності, усвідомило і взяло на себе відповідальність за своє життя як наслідок самостійного вибору. Цей вибір стосується життєвого шляху, майбутньої професії юнаків і дівчат і реалізується у намаганні жити, дотримуючись значущих для себе моральних цінностей, норм і правил.

Завершення навчання в школі вимагає особистісного і професійного самовизначення, тому ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним, екзистенційним і професійним виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються одночасно. Їх рушійною силою є перехід від дитячої залежності до дорослої відповідальності і свободи.

За своєю суттю, особистісне самовизначення є процесом свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у системі суспільних відносин, світі, що виявляється в активному ставленні людини до себе та навколишньої дійсності. У старших класах воно означає формування у хлопців і дівчат стійких та усвідомлених переконань; оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; вироблення умінь спостерігати та осмислювати явища навколишнього життя, розуміти себе.

Зумовлюється воно не стільки системою засвоєних знань, скільки готовністю до прийняття рішень, самостійних і відповідальних дій у нових ситуаціях.

Зміст особистісного самовизначення реалізується через *сенсотворення, мотивацію і самореалізацію та самовираження*, як свідомого утвердження особистістю власної позиції в певних проблемних ситуаціях, усвідомлення себе суб'єктом самопізнання, самозміни, самовдосконалення.

В цей період розвитку юнаків і дівчат життєво важливого значення набуває *професійне самовизначення старшокласників*. Саме від цього часто залежить весь життєвий шлях, кар'єра та інші життєві цінності особистості, розвиток і розквіт талантів. Узагальнення результатів багатьох досліджень, а також вивчення вікових, індивідуальних особливостей розвитку особистості у ранній юності, психологічних новоутворень старшого шкільного віку (І.Д. Бех, І.В.Дубровіна, Д.Б.Шумілін, І.С.Кон, Г.С.Костюк, А.В.Мудрик, С.А.Шумілін, Д.М.Богоявленський, Л.В.Долинська, С.Д.Максименко, Т.І.Шамова, О.В. Мельник, Н.О.Менчинська та ін.) дозволяє визначити основні теоретичні підходи дослідження проблеми батьківсько-дитячих взаємин у професійному самовизначенні старшокласників. Активні роздуми старшокласників над своїм майбутнім здебільшого мають наслідком сформовану спрямованість щодо вибору професії. Ця спрямованість хоча й нетривка, багатьом із них властиві різноманітні вагання. Однак їх свідченням є одночасний інтерес до кількох професій, конфлікт між прагненнями і здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами (учень хоче вступити до вищого навчального закладу, але це неможливо через низьку успішність чи відсутність коштів сім'ї на оплату за навчання; інтереси учнів часто не збігається з бажаннями батьків). Старших школярів, які ще не визначилися у виборі професії, хвилює проблема вибору, і вони, часто шукають підтримки чи оцінки свого вибору, спілкуються з цього приводу з батьками, однолітками та дорослими.

У старших класах учні починають серйозно замислюватись і над своєю придатністю до роботи в тій сфері, яку для себе обирають. Під час вибору професії вони зважають не тільки на свої інтереси, а й на багато інших обставин, передусім порівнюють свої здібності, можливості з вимогами, які ставить до людини та чи інша професія. Цим зумовлений їхній інтерес

до різноманітних аспектів психології здібностей, мислення, самовиховання, у пізнанні яких неоціненною для них може бути допомога досвідченого спеціаліста з обраної сфери діяльності, педагога та шкільного психолога.

Таким чином саме період ранньої юності є найбільш сприйнятливим для об'єктивного професійного самовизначення й самооцінки майбутніх можливостей особистості, її адекватності. В цей же період відбувається і соціальна орієнтація особистості старшокласника, яка при успішній професійній самовизначеності водночас може переходити стадії соціально-професійної адаптації особистості.

Аналіз цілого ряду вітчизняних історико-педагогічних та психологічних досліджень, сучасні дослідження проблеми психології і педагогіки професійного самовизначення старшокласників, хоч і розкривають сутність і природу цього поняття і явища, однак надзвичайно мало звертають уваги на соціально-педагогічні фактори його формування у процесі батьківсько-дитячих взаємин, які завжди мають бути тим природним чинником, якого ніколи не може оминати жодна психолого-педагогічна дія. Дослідження П.Артурова, С.Батишева, Ю.Гільбуха, О.Голомштока, Є.Клімова, М.Захарова, Г.Костюка, В.Мадзігона, В.Маляко, Є.Павлютенкова, К.Платонова, В.Симоненка, В.Синявського, С.Чистякової, Б.Федоришина, М.Янцура, О.Мельника, О.Моріна, С.Осадчого, М.Піддячого, В.Хільковець, Н.Шевченко, В.Крижака, Д.Закатнова, С.Мельникова, Н.Побірченко, О.Тополь, М.Тименка, Д.Тхоржевського та ін. є відображенням інтересів психолого-педагогічної теорії і практики до проблеми професійного самовизначення старшокласників та молоді, пошуку науково-педагогічних підходів до інтенсифікації шляхів у виборі професії молодшими людьми. В цьому аспекті "Батьківсько-дитячі взаємини у професійному самовизначенні старшокласників" ми розглядаємо як тристоронній процес формування ціннісних орієнтацій та ставлень до праці, як основного засобу забезпечення життєдіяльності людини в конкретній професії, реалізація якої узгоджує інтереси, передусім, особистості старшокласника, а за тим батьків (сім'ї) і суспільства.

У цих взаєминах активними учасниками процесу є батьки і діти в конкретному полі соціального довкілля, яке впливає на його успішність опосередковано (соціально-побутові умови,

емоції, настрої, суспільне ставлення до праці і оцінки її результатів, взаємовідносини між людьми, інформаційні потоки, їх активність, частота, гуманістична ціннісність, асоціальність, вульгарність, прагматизм, егоїзм, байдужість і т. ін.).

Батьківсько-дитячі взаємини мають першорядне значення у формуванні ставлення дитини до праці, професійного самовизначення та активної праці на благо сім'ї, особистості і суспільства.

Батьківсько-дитячі взаємини розглядаються нами як частина родинної педагогіки, синтез галузевих культур, об'єктивних історико-педагогічних та соціально-економічних умов і традицій, психологічних особливостей українського народу, що в сукупності визначають його менталітет, який характеризується оригінальністю складу інтелекту, мислення, спрямованістю розуму і дії і забезпечує успіх виховання та професійного самовизначення старшокласників у нових умовах українського суспільства.

Література:

1. Сім'я і родинне виховання: концепція / В. Г. Постовий; П. М. Щербань; Т. Ф. Алексєєнко; О. М. Доукуїна; Н. М. Стрельнікова. //Рідна школа, 1996. – № 11-12 – С. 15-21.
2. Закатнов Д.О. Твоя майбутня професія: Посібник з профорієнтації / Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, М. П. Тименко. – К. : Українська книга, 1999. – 312 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Мои жизненные и профессиональные планы: Кн. для уч-ся старш. клас. / С. Н. Чистякова, Н. С. Пряжников, А. Я. Журкина и др. – М. : РАО, 1994. – 90 с.
6. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
7. Павлютенков Є. Професійна орієнтація учнів / Є. Павлютенков – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во "Институт практической психологии", 1996. – 256 с.
9. Уніят С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими / С. Уніят, С. Комінко. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. – 87 с.

10. Федоришин Б.О. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ – 2): Метод. рекомендації / Б. О. Федоришин. – К. : Центр міжнародної освіти, 1998. – 24 с.
11. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

Проанализирована и обобщена теория и практика профессионального самоопределения молодежи в родительно-детских отношениях. Определены психолого-педагогические условия формирования профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: *родительно-детские отношения, профессиональное самоопределения, психологические особенности ранней юности, старшеклассники.*

A theory and practice of professional self-determination of young people in the mutual paternal-children's relations are analysed and generalized. Psychology-pedagogical terms of forming of professional self-determination of senior pupils are determined.

Key words: *mutual paternal-children's relations, professional self-determination, psychological features of early youth, senior pupils.*

М.Л. Шабдінов, м. Сімферополь

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовується необхідність наповнення освітньої галузі "Технології" певними педагогічними умовами, які мають на меті сприяти формуванню професійного самовизначення старшокласників у сфері інженерно-технічних і робітничих професій.
Ключові слова професійне самовизначення старшокласників, педагогічні умови.

В сучасній виховній теорії та практиці вчені все частіше звертаються до нової тактики та технології педагогічної роботи, спрямованої на активізацію механізмів професійної самооцінки, самопізнання та самовдосконалення особистості. Для досягнення такої мети вченими пропонується (І. Бех, Д. Закатнов, Є. Климов, О. Коберник, В. Мачуський, О. Мельник, О. Морін, М.Піддячий, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Тименко, І. Ткачук, Б. Федоришин та ін.) модернізувати традиційну систему професійної орієнтації учнівської молоді в напрямі вдосконалення її змісту та педагогічних умов його реалізації в різних типах навчальних закладів залежно від специфіки обраної сфери професійної діяльності.

Проведений аналіз стану проблем формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки засвідчив, що в сучасних умовах стрімкої розбудови технологічного напрямку профільного навчання в старшій школі ці питання вирішуються не в повній мірі [13]. І це закономірно, адже навчально-виховне середовище технологічної підготовки, згідно з затвердженими Державними стандартами середньої освіти в Україні (2004 рік) [6], дає змогу старшокласникам уточнити майбутній соціально-професійний статус і розпочати, через активну пізнавально-перетворювальну діяльність, формування необхідних для обраної в сфері інженерно-технічних та робітничих професій (далі ІТРП) професійно важливих якостей [13].

Зважаючи на означене вище, **метою статті** є обґрунтування необхідності введення відповідних педагогічних умов у

навчально-виховне середовище освітньої галузі “Технології”, які мають забезпечити достатньо високий рівень готовності старшокласників до професійного самовизначення (далі ГСПС) у старшому шкільному віці у сфері інженерно-технічних та робітничих професій. Обґрунтуємо це твердження.

Поняття “педагогічна умова” розглядається в сучасних дослідженнях як обставина (С. Гончаренко [5]), яка сприяє розвитку певного педагогічного процесу. Введення в традиційний навчально-виховний процес такої “обставини” має забезпечити досягнення заздалегідь заданого результату, яким у нашому дослідженні є готовність старшокласників до професійного самовизначення у процесі технологічної підготовки. Така мета досягається через реалізацію низки проміжних завдань: підвищення когнітивної складності й адекватної самооцінки системи знань старшокласника про себе та майбутню обрану або ж бажану професію; забезпечення диференційованого ставлення до різноманітних робітничих та інженерно-технічних професій і самоприйняття себе як суб’єкта обраної професії; розвиток комплексу необхідних для обраної в сфері робітничих та інженерно-технічних професій професійно важливих якостей, якими є наполегливість, професійна мобільність і проектно-технологічні вміння.

Досягнути таких завдань ми в змозі у відповідним чином організованому середовищі формування професійного самовизначення учнів. Не важко помітити, що введення в навчально-виховний процес певних педагогічних умов передбачає визначення кінцевої мети формування (зміни в структурі готовності старшокласників до професійного самовизначення) та проміжних завдань (зміни в показниках структури цієї готовності), яких можливо досягнути за допомогою відповідних педагогічних засобів. Сучасні тактики та технології профорієнтаційної роботи, які передбачають узгодження змісту профільних навчальних програм профорієнтаційного спрямування і які розкриті в працях вітчизняних вчених (Д. Закатнов, Є. Климов, О. Мельник, О. Морін, В. Сидоренко, В. Синявський та ін.) й виступають педагогічними умовами, виконання яких призводить до підвищення рівня сформованості певного явища (спрямованості, інтересів, мотивів, якостей особистості тощо). До такого висновку ми приходимо також під час уточнення сутності поняття “формування”, яке в психолого-педагогічних дослідженнях (Б. Мещеряков, В. Зінченко)

розуміється, з одного боку, як сукупність прийомів і способів зовнішнього впливу на індивіда, що мають на меті створити в нього систему певних соціальних цінностей, а з іншого – процес утворення під впливом таких прийомів і способів особливого типу системних утворень усередині цілісної психологічної організації особистості [3].

На важливості другої складової процесу “формування” наголошує в своїх працях І. Бех [2]. Вчений стверджує, що поняття формування не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості [2, с. 237]. Визначення поняття формування у тій частині, де йдеться про організацію способів впливу на особистість, доводить вчений, урівнюється з поняттями навчання і виховання. Слід зважати на те, що і виховання, і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності дитини. Діяльність дитини виникає і формується у процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням. Педагог досягне мети всебічного розвитку дитини, наголошує І. Бех, якщо вміло спрямовуватиме її власну діяльність. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки саме на її основі відбувається їхній розвиток. Водночас є підстави вважати, що не будь-яка власна діяльність дитини, а лише та, що цілеспрямовано формується педагогом і здійснюється за постійної активної участі в ній самої дитини як суб’єкта цієї діяльності, чинить вплив на її психічний розвиток [2, с. 238].

Отже, ведення в процес технологічної підготовки учнів старших класів певних педагогічних умов має забезпечити цілеспрямоване формування педагогом профорієнтаційної діяльності старшокласників через активну участь в ній самої дитини як суб’єкта цієї діяльності. Така діяльність педагога, який створює відповідні педагогічні умови, та діяльність учня, який самостійно формує свою профорієнтаційну діяльність з досягнення певних цілей, й має привести до результату, яким на етапі закінчення середньої загальноосвітньої школи має бути готовність старшокласників до професійного самовизначення. Метою діяльності учня в цілеспрямовано організованому педагогом профорієнтаційному середовищі технологічного

напрямку профільного навчання має бути його готовність до професійного самовизначення у сфері ІТРП. При цьому цілеспрямовано організований профорієнтаційний процес й задає сутність педагогічних умов, які дають змогу досягнути поставленої вихователем мети.

Підтвердження важливості постановки мети під час визначення педагогічних умов її досягнення знаходимо також у працях К. Абульханової-Славської [1]. Мета, на її думку, є не тільки ідеальним передбаченням майбутнього стану, досягнення, але й ідеально-екзистенціальною проекцією в майбутнє, що характеризується великою стійкістю, абстрагованістю, спрямованістю, звільненістю й протистоянням обставинам і ситуаціям [1, с. 154].

Наголошується на важливості функції цілепокладання також в працях В. Сухомлинського [12]. Відомий педагог-новатор наголошував, що в досягненні цілей виховання, навчання і розвитку особистості педагогові потрібно використовувати цілепокладання, моделювання, розвиваючі технології [12, с. 508]. Такі процеси проектування навчально-виховного процесу, на думку В. Сухомлинського, мають базуватися на положенні про “зону найближчого” і “зону віддаленого” розвитку дитини [12, с. 605].

Розглядаючи проблему проектування розвитку особистості учня, Г. Костюк [9; 10] також підкреслював, що “... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів” [10, с. 308].

Неважко помітити, що одні дослідники наголошують на необхідності моделювання педагогічного процесу (В. Сухомлинський [12]), а інші вводять поняття “проектування” (Г. Костюк [9; 10]). Для того, щоб уточнити специфічні особливості цих понять, розкриємо їх сутність, спираючись на праці І. Беха [2] та О. Коберника” [7; 8]. У працях І. Беха відзначається, що у вихованні потрібно моделювати не лише відчужену від актуалізованого стану свідомості суб’єкта форму дії вихователя і зміст загальної виховної мети, а й проект її поетапного досягнення, який забезпечує таку операційну систему впливів, що робить виховний процес достатньо прогнозованим і керованим [2, с. 137].

Досліджуючи проблему проектування навчально-виховного процесу з позицій системного підходу, О. Коберник [7; 8]

приходить також до висновку про необхідність визначення в цій системі діяльності педагога та діяльності учня у взаємодії. Доцільно говорити, стверджує вчений, про проектування особистісної розвивальної взаємодії, яка може бути представлена у вигляді певної моделі. Така модель є динамічною, оскільки постійно коректується та спирається на педагогічне проектування взаємодії учасників навчально-виховного процесу в досягненні результату [8].

Зважаючи на означене вище, ми приходимо до висновку, що обґрунтування педагогічних умов формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення має спиратися на два взаємопов'язані процеси: проектування і моделювання. При цьому моделювання (М. Марков [11]) є процесом заміщення об'єкта його спрощеним аналогом – моделлю. Поняття “модель”, яке походить від латинського “modulus”, визначається як штучно створений зразок (міра, норма) у вигляді схеми, опису, фізичних конструкцій, знаків або формул, який подібний до досліджуваного об'єкта (явища). Модель відображає в спрощеному вигляді структуру об'єкта (явища), його властивості та взаємозв'язки між елементами. Модель може бути представлена у вигляді матеріальної (предметної) й ідеальної форми. Перша з них відтворює геометричні, фізичні, динамічні, функціональні характеристики об'єкта. Ідеальна модель є описовим або знаковим представленням об'єкта. Така модель дозволяє досліднику оперувати процесами, які не об'єктивовані в дійсності, а виступають їх мисленнєвим уявленням. Завдяки таким характеристикам, створена модель дозволяє виділяти окремі характеристики, аналізувати їх, оцінювати та прогнозувати майбутні результати [11, с.73].

Отже, педагогічне моделювання передбачає побудову ідеальної моделі, в якій представлені умови, прийоми та способи педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що мають призвести до системних утворень в середині цілісної психологічної організації особистості. Таким системним новоутворенням особистості в старшому шкільному віці є готовність до професійного самовизначення. При цьому така готовність в процесі технологічної підготовки забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру робітничих та інженерно-технічних професій та їх вимоги до людини (образ

“Я-у світі професій”) зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ “Я”).

У процесі теоретичного аналізу ми дійшли також висновку, що проміжною ланкою між вимогами майбутньої професії та можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноваження, через сформоване ставлення до професії та до себе як суб'єкта майбутнього трудової діяльності, об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію) та суб'єктивних факторів оволодіння в майбутньому бажаною професією. Тому педагогічними умовами й мають бути ті, які забезпечуватимуть через організацію такої самодіяльності старшокласника узгодження ним знань про зміст і структуру ІТРП та їх вимоги до людини зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами.

Таким чином, діяльність старшокласника, за І. Бехом [2], виникає і формується у процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням і досягне мети всебічного розвитку дитини, якщо вміло спрямовуватиме її власну діяльність. Моделювання передбачає проект її поетапного досягнення [4, с. 137]. Проектування особистісної розвиваючої взаємодії, за О. Коберником [8], й може бути представлена у вигляді певної моделі.

Для визначення необхідних педагогічних умов, які забезпечать в майбутньому досягнення мети, представленої в ідеальній моделі, використовуються процеси педагогічного проектування. Метою такого проектування є визначення необхідних умов, у яких діяльність педагога (або певним чином організоване навчально-виховне середовище) спонукатиме старшокласника до внутрішньої самодіяльності, спрямованої на самостійне узгодження ним актуальних проблем професійного самовизначення в процесі технологічної підготовки. Результативність цього процесу має зрости, на нашу думку (див. рис. 1), за умови включення учнів у спеціально організовану поетапну пізнавально-пошукову, проектно-позиційну та практично-результативну профорієнтаційну діяльність, які передбачають виконання ними професіографічно-дослідницьких завдань, оволодіння змістом курсу профорієнтаційного спрямування “Професійне самовизначення у сфері інженерно-

технічних і робітничих професій” та здійснення професійних випробувань у формі проектно-технологічних робіт.

Уведення в традиційний навчально-виховний процес технологічного напряму профільного навчання в старшій школі такої “обставини” як реалізація виділеного нами пізнавально-пошукового, проектно-позиційного та практично-результативного етапів й складають сутність педагогічних умов формування професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці. А професіографічно-дослідницька діяльність старшокласників, оволодіння ними змістом курсу профорієнтаційного спрямування та виконання професійних випробувань у формі проектно-технологічних робіт і має забезпечити самостійне узгодження знань про зміст і структуру робітничих та інженерно-технічних професій та їх вимоги до людини зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами.

Обґрунтовані педагогічні умови й мають забезпечувати (див. рис. 1) організацію такої самодіяльності старшокласника, що, врешті решт, призведе: до підвищення когнітивної складності й адекватної самооцінки системи знань старшокласника про себе та майбутню обрану або ж бажану професію; до формування необхідних професійно важливих якостей, якими в сфері робітничих та інженерно-технічних професій є наполегливість, професійна мобільність і проектно-технологічні вміння; забезпечить диференційоване ставлення до різноманітних робітничих та інженерно-технічних професій і самоприйняття себе як суб’єкта обраної професії. Ці умови, на нашу думку, в першу чергу дадуть змогу обрати такий навчальний профіль кожним учнем, який відповідає його професійним інтересам, намірам, можливостям і бажанню оволодіти в майбутньому обраною професією.

Відзначимо, визначені нами педагогічні умови склали основу розробленої моделі, згідно з якою на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів був проведений формувальний експеримент. Організаційно-методичне забезпечення реалізації цієї моделі формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення в процесі технологічної підготовки було вирішене через затвердження радою з профорієнтації плану профорієнтаційної роботи.

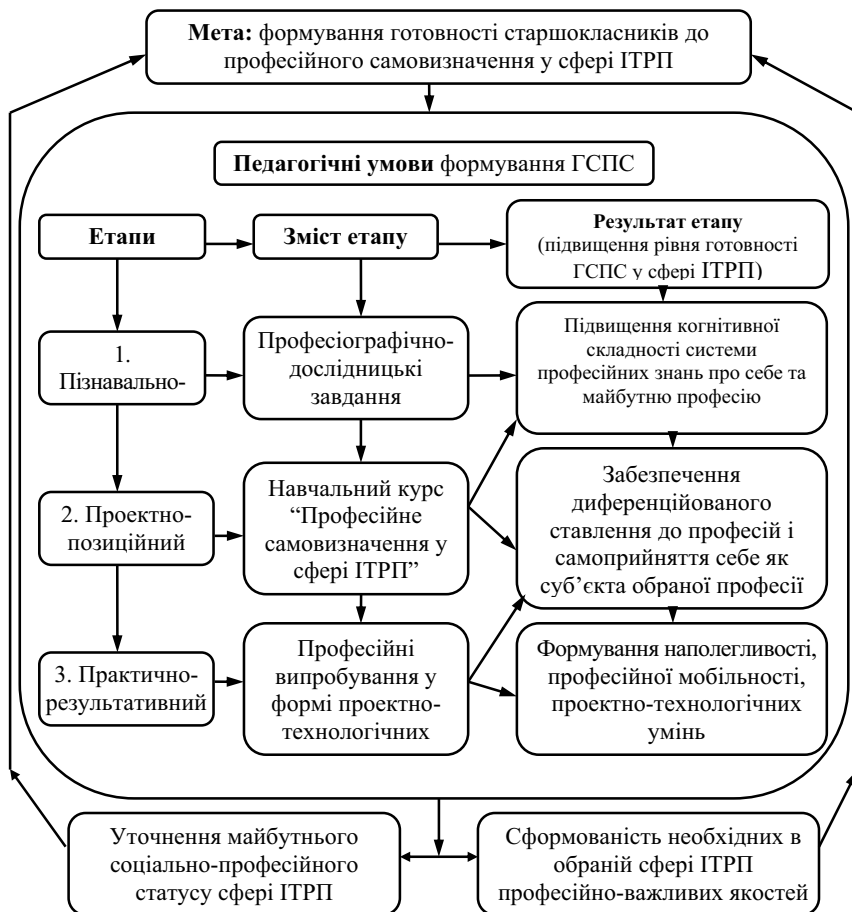


Рис. 1. Модель формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки

Ним було передбачено:

- комплектування навчальних груп за визначеною заздалегідь експериментальною процедурою, завдяки якій всі учні 10 класу впродовж двох тижнів перебували в стані активного пошуку такого навчального профілю, який найбільш повно відповідає їхнім інтересам, намірам і можливостям;
- введення за рахунок годин варіативної складової навчальних планів курсу профорієнтаційного спрямування "Професійне

самовизначення у сфері інженерно-технічних професій” для учнів 10–11-х класів, зміст якого спрямовувався на забезпечення інформованості учнів про себе та види професійної праці людини в групі професій “людина – техніка”, ознайомлення них із стратегією і тактикою побудови кар’єри в сфері ІТРП, оволодіння навичками самостійного пошуку необхідної професіографічної інформації;

- формування у них наполегливості, професійної мобільності та проектно-технологічних умінь під час виконання професійних випробувань, профорієнтаційна частина якої містила зібрану учнями професіографічну інформацію про себе та ІТРП професії.

Результати проведеного формувального експерименту засвідчили суттєве перевищення кількості старшокласників з високим (+10,29%) і середнім (+15,44%) рівнем готовності в експериментальній групі в порівнянні з приростом кількості учнів з високим (+3,87%) і середнім (+5,43%) рівнем у контрольній групі. Загалом одержані результати дослідження підтвердили ефективність визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов поетапного (пізнавально-пошуковий, проектно-позиційний, практично-результативний) формування готовності учнів старшої школи до професійного самовизначення у сфері інженерно-технічних і робітничих професій у процесі технологічної підготовки.

При цьому результати розвитку компонентів та показників структури цієї готовності до і після закінчення формувального експерименту засвідчили:

- перевищення в експериментальній групі в порівнянні з контрольною кількості учнів з високим рівнем сформованості знань старшокласників про майбутню професію сфери ІТРП (+10,06 %), знань про себе (+7,20 %), мотивів вибору професії (+7,93 %), професійних намірів (+16,66 %) і професійної мобільності (+7,98 %);
- перевищення в експериментальній групі в порівнянні з контрольною кількості учнів з середнім рівнем сформованості знань учнів про майбутню професію сфери ІТР (+7,80 %), професійних інтересів (+13,81 %), професійних намірів (+7,89 %), професійної наполегливості (+9,4 %), професійної мобільності (+14,39 %) і проектно-технологічних умінь (+9,16 %);

- наближеними результатами в експериментальній і контрольній групі виявилася кількість учнів з високим рівнем сформованості самооцінки знань про себе та майбутню професію (+3,4 %), професійних інтересів (+4,83), професійної наполегливості (+4,29) і проектно-технологічних умінь учнів (+1,88);
- наближеними результатами в експериментальній і контрольній групі виявилася кількість старшокласників із середнім рівнем сформованості знань про себе (+2,65 %) та майбутню професію сфери (+1,15 %) і мотивів вибору професії учнями (+6,3 %).

Отже, розроблені нами педагогічні умови формування професійного самовизначення старшокласників в процесі технологічного напрямку профільного навчання (пізнавально-пошуковий, проектно-позиційний та практично-результативний етап) суттєво підвищили когнітивну складність й адекватну самооцінку системи знань учнів про себе та майбутню професію, забезпечили диференційоване ставлення до професій і самоставлення до себе як суб'єкта обраної професії, спонукали до формування професійно важливих якостей, необхідних в обраній сфері інженерно-технічних та робітничих професій.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Большой психологический словарь (3-е изд., доп. и перераб) / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
4. Васильев Ю. К. Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности / Ю. К. Васильев. – М.: Экспресс-информация, 1978. – 162 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – Постанова Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 року.
7. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект / О. М. Коберник // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 4. – С. 42 – 47.
8. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К.: Наук. світ, 2001. – 182 с.

9. Костюк Г. С. Избр. психолог. труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
10. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности / Г. С. Костюк.. – К.: Рад. шк., 1968. – 46 с.
11. Марков М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков. – М.: Прогресс, 1982. – 268 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2.: Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 419 – 656.
13. Шабдінов М.Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / М.Л. Шабдінов. – К.: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2010. – 307 с.

В статье обосновывается необходимость наполнения образовательной отрасли “Технологии” определенными педагогическими условиями, имеющими целью способствовать формированию профессионального самоопределения старшеклассников в сфере инженерно-технических и рабочих профессий.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение старшеклассников, педагогические условия.

In the article the necessity of filling of educational industry of “Technology” is grounded by certain pedagogical terms, having for an object to be instrumental in forming of professional self-determination of senior pupils in the field of inzhenerno-tekhnicheskikh and workings professions.

Key words: professional self-determination of senior pupils, pedagogical terms.

І.М. Мачуська, м. Київ

ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано теоретичні підходи щодо проблеми формування у старшокласників інтересу до професій психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів.

Ключові слова: професійна спрямованість особистості, професійний інтерес, професійна орієнтація, старший шкільний вік.

В умовах ринкових відносин змінюється сама праця, яка потребує високого професіоналізму, вміння швидко адаптуватись у нових суспільних і економічних відносинах. Пріоритет загальнолюдських цінностей, інтереси конкретної людини, її громадянські права і в цій ситуації повинні посідати центральне місце в соціальних програмах України, в її молодіжній політиці. Нові функції професійної орієнтації полягають і у сприянні розвитку здатності удосконалювати професійний рівень, бути професійно мобільним, і у вихованні економічної активності, трудової та інтелектуальної незалежності.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до проблеми формування у старшокласників інтересу до різних професій.

У наукових дослідженнях розвиток інтересу до певного виду діяльності розглядається як динамічний багатоплановий процес, що детермінує різноманітність підходів до визначення його сутності. Теоретико-методологічні основи інтересу висвітлюються в роботах психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, М. Левітов, В. М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов) і педагогів (Д. Закатнов, О. Мельник, О. Осипов, Н. Пасічник, М. Тименко, Г. Щукіна, Ю. Шаров). У сукупності визначальних рис інтерес розглядається як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особи до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для людини. Таким чином, інтерес займає ніби проміжне місце у системі потребнісних відносин людини до навколишньої дійсності. Виникаючи на основі бажання, потягу до певного виду діяльності, інтерес у процесі

його розвитку може перерости у стійку особистісну потребу, в активне, діяльне ставлення до свого предмета, у нахил [1, с. 29].

У психології та педагогіці прийнято розрізняти чотири якісні етапи розвитку інтересу. Зацікавленість – найелементарніший інтерес, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуацій швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. Допитливість – стан, що характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання. Для учнів другий якісний етап розвитку інтересу характеризується емоціями здивування, почуттям радості відкриття. Пізнавальність – вищий стан розвитку інтересу, пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання, проникнути в суть предмета, встановити закономірності його розвитку. Конструктивна творчість – етап розвитку інтересу, що характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, опанування теоретичними основами, а й на застосування їх на практиці.

Таким чином, педагогічний аспект характеристики інтересу виходить з того, що інтерес – це стан, який рефлектується у свідомості, і разом з тим – це свідомість, яка переходить у дію; це єдність вираження внутрішньої суті суб'єкта і відображення об'єктивного світу. Аналіз етапів розвитку інтересів учнів дозволяє стверджувати, що характеристика інтересу до певного виду діяльності відображає певний рівень розвитку нахилів учнів. Окрім нахилів, для того, щоб інтереси викликали діяльність, потрібна наявність відчутних стимулів і мотивів діяльності. Зацікавленість людини має місце, коли під впливом стимулів і мотивів відбувається реалізація її інтересів.

Інтерес є одним із структурних компонентів загальнолюдської культури, яка, за Л. Виготським визначається як продукт соціального життя та суспільної діяльності людини, і тому сама постановка проблеми культурного розвитку поведінки вже вводить нас в соціальний план розвитку [2, с. 304]. Йдеться про те, що інтерес не може бути обмежений однією рисою характеру індивіда. Інтереси безпосередньо пов'язані з психологією, звичаями, культурним рівнем і свідомістю людей. Тому інтерес слід розглядати у тісному зв'язку з іншими властивостями, що характеризують особистість – з її схильностями і здібностями. Спонукаючи особистість до відповідної діяльності, інтерес породжує схильність і включається

до її структури. Наявність інтересу до певної діяльності стимулює розвиток здібностей, що забезпечують успішну роботу в цьому виді діяльності.

Встановлюючи взаємозв'язок інтересу з іншими психічними процесами, ряд дослідників відмічає, що він служить джерелом активізації, мотивом діяльності. Перетворення у діяльність є першою та найближчою формою виразу інтересу. Тому інтереси не можуть і не повинні бути пасивно-споглядальними, вони є активними, виявляються дієвим інструментом успішної діяльності.

У визначенні поняття “інтерес” ряд дослідників підходить з позиції цілісної особистості, вважаючи, що ми не можемо віднести інтерес до якої-небудь окремої функції – він відноситься до усієї особистості. Вважається, що це – синтетичний процес, який включає розумову діяльність, почуття і волю. Стосовно структури інтересу, такої ж позиції дотримуються Н. Беляєва, М. Левітов, О. Киричук та інші. Таким чином, інтерес має складну психологічну структуру, чим зумовлюється сила його впливу на розвиток особистості, проте, не являє собою окремого конкретного психічного процесу.

Розглядаючи інтереси і потреби як мотиви людської діяльності, можна виявити закономірність, що впливає від усвідомлення людиною об'єктів і процесів дійсності: чим вище рівень усвідомлення, тим все більше потреби наближаються до інтересів, і, нарешті, достатньо усвідомлена та чи інша потреба може стати інтересом. З іншого боку, інтереси, реалізуючись через відповідну діяльність людини, ведуть до виникнення нових потреб. Тобто там, де є інтереси, там є в наявності або у процесі становлення і засоби їх реалізації.

З метою визначення теоретичних підходів до сутності професійних інтересів, їх функціональної природи необхідно виявити динаміку розвитку інтересу. Ряд дослідників (А. Здравомислов, Н. Іванчук) вважають інтерес об'єктивно-суб'єктивною категорією, що фіксує перехід із сфери буття в сферу свідомості. С. Рубінштейн стверджує, що формування інтересу здійснюється від мало усвідомленої емоційної привабливості до усвідомлення об'єктивної значимості. Він вважає, що чим вище рівень свідомості, тим більшу роль в інтересі грає усвідомлення об'єктивної значимості тих завдань, у які в своїй свідомій діяльності включається людина [7, с. 525].

З'ясування сутності поняття "інтерес", його структури та розвитку на різних етапах і стадіях логічно веде до конкретизації наукових досліджень у плані формування інтересу старшокласників до певної професійної діяльності. Здійснення цієї мети передбачає вивчення природи формування в учнів загальних пізнавальних інтересів.

Детальне обґрунтування природи та суті пізнавального інтересу школярів дається в працях Г. Щукіної. Вона вважає, що пізнавальний інтерес – це не будь-який інтерес учнів до навчальних предметів, а інтерес, що пов'язаний зі змістом пізнавальної діяльності. Динамічність поступального руху, перехід від явища до суті, встановлення глибоких зв'язків володіння закономірностями є характерними рисами істинного пізнавального інтересу. Ось чому пізнавальний інтерес має інтелектуальний характер [8, с. 13]. У плані нашого дослідження велике значення має проведена Г. Щукіною, диференціація інтересу у зв'язку з різними рівнями знань учнів. Вона виділяє три групи інтересів – аморфні, широкі, стрижневі. Аморфні інтереси характеризуються невизначеністю привабливості предмета, відсутністю прагнення поглибити свої знання і вийти за межі шкільного навчання; широкі – прагнення учнів до вирішення пізнавальних задач, які охоплюють широке коло знань, що виходять за рамки шкільних програм та відзначаються бажанням оволодіти цими знаннями; стрижневі – цілеспрямованістю особистості і відносно вузькою спрямованістю на предмет поряд з високою активністю і практичною діяльністю. Стрижневий інтерес є визначальним, оскільки виступає в ролі провідного мотиву і може впливати на спрямованість особистості [8, с. 214].

Об'єктивне дослідження інтересу як категорії педагогіки, орієнтація на професію та професійну діяльність як об'єкт формування інтересу передбачає, що вивчення змісту інтересу і складності ставлення учня до майбутньої професійної діяльності повинне спиратися на розгляд самого об'єкта діяльності, тобто до конкретної професії. Тому в ряді дисертаційних досліджень аналізуються питання формування в учнів інтересу до різних професій. Так, Б. Барабаш та Р. Гарбич досліджували проблему формування інтересу до сільськогосподарської праці та механізаторських спеціальностей. Г. Георгієв вивчає проблеми виховання інтересу до робітничих професій в умовах неповної середньої школи. Проблема формування в учнів інтересу до

технічних професій аналізувалась О. Осиповим. Шляхи формування стійкого інтересу до праці в сфері матеріального виробництва висвітлені в результатах дослідження Є. Герасимчука. Формування в учнів інтересу до навчально-дослідницької роботи розглядаються в дисертації І. Кравцової.

Інтерес до певного виду чи сфери діяльності по суті є професійним інтересом, оскільки діяльність здійснюється людьми певних професій чи спеціальностей. В основі професійних інтересів школярів лежать потреби, мотиви чи здібності, які при правильно організованому педагогічному процесі з врахуванням активного впливу соціального оточення дозволяють всебічно розвивати особистість учня, створюють передумови для оволодіння ним комплексом необхідних знань, умінь та навичок.

Вивчаючи вплив змісту навчання і шкільної успішності на формування професійних інтересів учнів старших класів, А. Есаулов, за рівнем професійного інтересу поділив їх на три групи. До першої – віднесені учні з яскраво вираженим професійним інтересом. Для них характерне гармонійне поєднання навчальної діяльності та позашкільних занять, практичне знайомство із вибраною професією. Другу групу становлять учні із яскраво вираженим, але недостатньо стійким професійним інтересом. У третю групу входять учні з недиференційованим та нестійким інтересом, мало пов'язаним з позашкільними заняттями [4, с. 276].

Певні розходження у визначенні поняття “професійний інтерес” викликане, по-перше, складністю його функціональної природи, по-друге, неоднозначністю визначення поняття “загального інтересу”. Ми поділяємо визначення багатьох дослідників професійного інтересу як позитивного ставлення особистості до професії і як одного із видів загального інтересу. Однак, слід відмітити, що інтерес особистості до якоїсь діяльності може включати ознаки як загального, так і професійного інтересу.

Значну увагу дослідників привертає проблема динаміки становлення професійного інтересу. Аналіз публікацій дозволяє визначити таку динаміку його розвитку: зацікавленість, допитливість, пізнання, дія. Дещо інший підхід до динаміки процесу розвитку інтересу обґрунтовується в працях Н. Хмель. Вона намічає схему розвитку від створення емоційного моменту формування інтересу до практичної діяльності, до розвитку інтелектуальних сил учнів.

Г. Щукіна розглядає динаміку розвитку інтересу як рух від створення емоційної обстановки, накопичення позитивних переживань до збудження інтелектуальної активності, далі – до практичної діяльності, яка завершується реальним результатом. Є й інші підходи до структури динаміки розвитку професійного інтересу, але всі вони звертають увагу на поетапний характер виникнення інтересу, його розвитку і результату [8].

В інтересах людини відбиваються психологічні особливості та індивідуальні прояви психічних процесів. Останні, значною мірою визначають структуру інтересу, його компоненти. В працях, що присвячені питанням професійного інтересу, автори не дотримуються єдиної думки щодо його структури. Так, за В. Афанасьєвим, до професійного інтересу входять емоційний та пізнавальний компоненти. Професійний інтерес як інтерес до майбутньої чи наявної професійної діяльності розглядається як вибіркове емоційне й пізнавальне ставлення і як спрямованість особистості, що виражається у прагненні до визначеної діяльності, до практичного оволодіння нею.

Т. Бухаріна та В. Кривенчач також підкреслюють емоційний і пізнавальний компоненти професійного інтересу. З. Нечипорук у професійних інтересах учнів поєднує емоційний та вольовий компоненти. До емоційного компоненту відносяться переживання привабливості (захоплення відповідною діяльністю, почуття виявленої радості від передбачення майбутнього успіху в роботі). Вольовий компонент виявляється в бажанні ознайомитись з конкретною професією, у прагненні оволодіти знаннями, вміннями та навичками, котрі потрібні для майбутньої діяльності.

Значно розширює структуру професійного інтересу Л. Йовайша, включаючи до нього такі компоненти: зацікавленість, позитивне емоційне ставлення до визначеного предмета, соціальну установку щодо даної сфери діяльності, вольове зусилля до дії в певній галузі, потребу у засвоєнні професійних знань та навичок, потреба у підвищенні кваліфікації [3, с. 107].

В. Сахаров, А. Сейтешев, А. Есаулов вважають, що до структури професійного інтересу входять емоційний, вольовий та інтелектуальний компоненти. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядаємо інтерес старшокласників до певної професії як емоційно забарвлене, позитивне і вибіркове ставлення учнів до неї, пов'язане з прагненням розширити знання та вміння і яке характеризується вольовою установкою на оволодіння професією. Це дозволяє

включати у структуру інтересу старшокласників до певної професії мотиваційний, пізнавальний та вольовий компоненти. Мотиваційний компонент передбачає емоційно забарвлене (позитивне чи негативне) ставлення особистості до певного роду діяльності. Пізнавальний компонент характеризує стійке і постійне прагнення до оволодіння відомостями про зміст, умови та характер праці за певною професією. Вольовий компонент зумовлює ступінь самостійності, активність учня в оволодінні необхідними знаннями, уміннями та навичками.

Для формування у старшокласників інтересу до напрямку трудової діяльності або конкретної професії необхідно створити умови для пролонгованого, а не дискретного педагогічного впливу на учнів. Тобто, розвиток професійних інтересів слід здійснювати на основі пізнавальних інтересів. Зокрема, необхідним є поєднання урочної та позаурочної діяльності учнів через диференціацію та індивідуалізацію навчання. Практично кожний навчальний предмет має певні можливості для формування професійних інтересів учнів [6].

Вирішення завдань формування професійних інтересів учнів передбачає визначення взаємозв'язків пізнавальних та професійних інтересів, співвідношення основних інтересів, рівнів розвитку професійного інтересу, динаміку його розвитку тощо. В цьому плані можна виділити наступні групи школярів: учні з яскраво вираженими пізнавальними інтересами, які не відповідають професійним інтересам; учні з різноманітними нестійкими пізнавальними інтересами, що неузгоджені з професійними; учні, в яких збігаються пізнавальні інтереси з професійними; учні, в яких виражений професійний інтерес, що не збігається з пізнавальними інтересами.

На взаємозв'язок пізнавальних та професійних інтересів вказує багато дослідників. Згідно з результатами досліджень М. Хомутової, пізнавальний інтерес тісно пов'язаний з професійним. На те, що домінуючий пізнавальний інтерес є основою професійного, вказують у своїх роботах Н. Морозова, В. Сахаров, Н. Степанкова, Г. Щукіна. Про те, що і навчальні інтереси пов'язані з вибором конкретної професії, свідчать результати досліджень Л. Ботякової, А. Голомштока, Л. Йовайши, М. Левітова..

Таким чином, розглядаючи інтерес як ставлення особистості до певного предмета чи явища дійсності, ми можемо стверджувати, що інтерес учня до певного напрямку трудової

діяльності має професійну спрямованість і визначається як складне пролонговане в часі новоутворення потребнісно-мотиваційної сфери індивіда, що ґрунтується на усвідомленні суспільно-економічної значимості даної діяльності та відповідних вимог її до людини і проявляється у прагненні оволодіти необхідними знаннями та уміннями та розвинути професійно значущі якості особистості.

Література:

1. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у школьников / Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. – М. : Известия АПН РСФСР, 1951. – 138 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1965. – 379 с.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л. А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.
4. Левитов Н. Д. Способности и интересы / Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 308 с.
5. Осипов О.В. Формування в учнів 8-9 класів інтересу до технічних професій у процесі трудової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / О. В. Осипов. – К., 1999. – 19 с.
6. Пасічник Н.О. Формування інтересу старшокласників до підприємницької діяльності у процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Н. О. Пасічник. – К., 2000. – 20 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – М. : Полиграфкнига, 1946. – 704 с.
8. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

В статье проанализированы теоретические подходы к проблеме формирования у старшеклассников интереса к профессиям в психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, профессиональный интерес, профессиональная ориентация, старший школьный возраст.

The paper explores theoretical approaches to problems of interest to seniors in the profession of psychological-pedagogical studies of domestic and foreign authors.

Key words: professional orientation of the individual, professional interest, vocational guidance, senior school age.

А.В. Барило, м. Київ

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МІСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИЦЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розкрито сутність професійного самовизначення з погляду психології, педагогіки; уточнено поняття “професійне самовизначення міських старшокласниць”.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, старшокласниці, міська сім'я.

В умовах реформування усіх сфер у державі (освітнянської, економічної, соціальної і т.ін.) зростає необхідність у кваліфікованих кадрах. У сучасному суспільстві спостерігаються такі негативні тенденції: 1) молодь здобуває освіту лише заради диплому, дуже часто не працюючи за фахом жодного дня; 2) переважна більшість молоді вступає лише до престижних навчальних закладів та на престижні спеціальності, тобто попит на робочі місця перевищує пропозицію.

Можна констатувати, що такі явища пов'язані, перш за все, з неефективним професійним самовизначенням старшокласників. Тому нагальним у суспільстві, а надто для його соціальних інститутів – сім'ї та школи, постає завдання – допомогти підростаючому поколінню обрати правильну професію, яка б відповідала їхнім схильностям, нахилам, можливостям і у майбутньому не лише приносила б задоволення, але й допомогла б самореалізуватися.

Часто старшокласники обирають ту професію, яку пропонують батьки, бо у більшості випадків за навчання необхідно ще й платити. То ж це актуалізує проблему професійного самовизначення у сім'ї, а надто у міській. Адже в міській родині не лише можливості, але й потреби і вимоги значно вищі, ніж у сільській.

Варто відмітити, що попри законодавчу рівність прав чоловіків і жінок, на практиці спостерігаємо іншу картину: на деякі факультети при вступі до навчального закладу перевага надається юнакам; при прийомі на роботу іноді теж обирають чоловічу стать; часто за одну й ту саму роботу чоловіки отримують більшу оплату, ніж жінки. Тому необхідним видається

педагогічно підготувати до професійного самовизначення саме ті сім'ї, у яких зростає донька.

Проблемам профорієнтації та професійного самовизначення школярів присвяченні наукові праці педагогів (Л. Артем'євої, В. Мачуського, О. Мельника, М. Тименка, В. Туляєва та ін.), так і психологів (В. Василькова, Є. Клімова, І. Кона, Н. Світличної та ін.).

Окремі аспекти професійного самовизначення висвітлені в дисертаційних дослідженнях О. Вітківської (у випускників середніх шкіл у процесі профконсультації), М. Піддячого (підготовка старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах), В. Романчука (вибір майбутньої професії у навчально-трудовій діяльності) та ін.

Мета статті полягає в уточненні поняття “професійне самовизначення міських старшокласниць” на основі аналізу психолого-педагогічної літератури. Оскільки складовими даного поняття є “самовизначення”, “професійне самовизначення”, необхідно розкрити їх сутність.

За О. Газманом, самовизначення – це особистий вибір, а він передбачає співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, об'єктивної реальності з реальністю суб'єктивною – своїми індивідуальними можливостями, здібностями, труднощами, установками, з досягнутим і бажаним у собі [6].

У психологічному словнику професійне самовизначення представлено як “процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності”. Зміст професійного самовизначення “полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій до спеціаліста; усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети” [2, с. 138-139].

І. Кон розглядає професійне самовизначення як:

- завдання, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно вирішити протягом визначеного періоду часу;
- процес прийняття рішень, завдяки яким індивід формує і оптимізує баланс своїх нахилів і схильностей, з одного боку,

- і потреб існуючої системи суспільного розподілу праці – з іншого;
- процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

У психологічній літературі (за О. Вітковською), професійне самовизначення – це цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Професійне самовизначення є вибір молодою людиною напрямку і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей.

У структурі проблеми професійного самовизначення О.Вітківська виділила три головні компоненти: проблему самореалізації, проблему вибору і проблему адаптації. Розв'язання проблеми самореалізації здійснюється особистістю шляхом самопізнання і саморозуміння, усвідомлення своєї “реалізаційної спрямованості” і проектування її на сфери професійної діяльності. Свідомий вибір здійснюється особистістю самостійно у результаті формування ціннісної вихідної позиції і розв'язання мотиваційних протиріч. Адаптивний аспект проблеми професійного самовизначення полягає у процесах узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації: ціннісно-сислової структури особистості, її здібностей і потреб, актуальних процесів її розвитку, обставин і ситуації, які охоплюють як соціальне середовище у цілому, так і існуючу професійну структуру. [5, с. 15-16].

У педагогіці, під професійним самовизначенням розуміють (за В. Васильковим) розвиток особистості, що є суб'єктом діяльності: пізнавальної, суспільно корисної, виробничої комунікативної [3, с. 60].

У віковій психології та педагогіці професійне самовизначення розділяють на ряд етапів, тривалість яких, варіюється.

Перший етап – дитяча гра, в ході якої дитина приміряє на себе різні професійні ролі і “програває” окремі елементи.

Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе в мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії.

Третій етап (захоплює весь підлітковий і більшу частину юнацького віку) – попередній вибір професії. Різні види діяльності сортуються і оцінюються спочатку з точки зору інтересів індивіда, потім – з точки зору його здібностей, і, нарешті, з точки зору його системи цінностей.

Четвертий етап – практичне прийняття рішення, тобто вибір професії, який включає в себе два головних компонента – визначення рівня кваліфікації майбутньої діяльності, об'єму і тривалості необхідної підготовки до неї; вибір конкретної спеціальності. Послідовність цих двох виборів може бути різною. Дівчина може спочатку визначити сферу діяльності, а потім – рівень її кваліфікації, або навпаки – спочатку вибрати рівень, а потім уже спеціальність. Другий шлях переважає, орієнтація на вступ у вуз формується раніше, ніж вибір конкретної спеціальності [10, с. 141-143].

У психологічних та педагогічних дослідженнях (І. Кон, Л. Божович, Т. Титаренко) акцентується увага на тому, що професійне самовизначення (ким бути) і моральне самовизначення (яким бути) стає пріоритетним саме у юнацькому віці.

У віковій педагогіці (А. Белкін) визначають такі характерні особливості старшокласників:

- збереження матеріальної, емоційно-комфортної функції сім'ї, посилення її ролі в самовизначенні на майбутнє; зростання можливості учня у задоволенні частини матеріальних потреб;
- збереження вирішальної ролі школи в задоволенні пізнавальних, соціально-психологічних потреб; значне зростання ролі самоосвіти, самовиховання;
- значне зростання здатності протистояти негативним впливам середовища; формування повної юридичної дієздатності;
- заміна захисної ролі дорослих функцією соціально-професійної орієнтації на майбутнє [1, с. 54].

М. Гінзбург вважає професійне самовизначення старшокласників, яке пов'язане з процесом планування майбутнього, одним з найважливіших аспектів їх цілісного, особистісного самовизначення. Головна вимога з боку суспільства – зробити професійний вибір, і тому завдання вибору професії стає завданням вибору життєвого напрямку, тобто вибору стилю життя. Науковець висуває психологічну концепцію, згідно з

якою професійне самовизначення є складовою особистісного самовизначення людини, складається з ліній змістовного і часового майбутнього. Лінія змістовного майбутнього визначає головний напрям розвитку особистості і втілена в ідеальній меті. Конкретний вибір професії пов'язаний з лінією часового майбутнього і виконується безпосередньо особистістю [7, с. 130].

У його дослідженнях акцентується увага на тому, що необхідність професійного самовизначення певною мірою залежить від вимог суспільства, детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка загострюється в юнацтві. Саме тому цей процес включений у систему уявлень особистості щодо перспективи у часі і тісно пов'язаний з її життєвими планами. Зв'язок самовизначення з потребою особистості у самореалізації стає очевидним, коли з'ясовується специфічна психологічна основа особистісного самовизначення у юнацькому віці – вперше усвідомлюється і активно реалізується в житті спрямування у майбутнє [7, с. 134].

Важливість проблеми професійного самовизначення доводять і різні емпіричні дані. Так, дослідження Василькова В. показали, що до завершення навчання у школі (1064 учнів 9 та 11-х класів) 71,9% випускників не визначилися з вибором професії. Причинами цього є брак інформації; відсутність системи профорієнтації, скорочення в найближчому майбутньому кількості робочих місць з обраної спеціальності.

Думка батьків щодо вибору професії виявилася визначальною для 30,8% обстежених учнів, порадами вчителів скористалися лише 1,42% [3, с. 64].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, рівень реалізації життєвих планів у юнаків все одно залишається значно вищим, ніж у дівчат. Пояснюється цей факт по-різному: більшим реалізмом юнаків, їхньою більшою наполегливістю і тим, що при рівних умовах деякі вузи віддають перевагу чоловікам. Дана тенденція актуалізує вивчення проблеми професійного самовизначення старшокласниць.

Гендерні аспекти розвитку дітей вивчали О. Кононко, В. Кравець, Л. Яценко, особливостям статевого виховання дівчат присвячені роботи В. Васютинського, Т. Гурлеєвої, виховання майбутніх матерів стало предметом дослідження Е. Непочатової, Т. Титаренка.

Науковці наголошують на тому, що у центрі уваги дівчат – людина та предметне середовище, яке її безпосередньо оточує. Дівчата легше виявляють тривогу і страх, вони менш агресивні, чутливіші до похвали і осуду з боку старших, беруть батьківські оцінки ближче до серця. Вони більше залежать від думки навколишніх, від загальноприйнятих еталонів і стандартів; тонше й глибше уявляють власне “Я”; уважніші до міжособистісних стосунків, що складаються в сім’ї; змінюють власну діяльність залежно від мікроклімату, від схвалення чи осуду з боку членів сім’ї [4, с. 61].

Поведінка дівчат – це прагнення безкорисливо допомогти слабшому, підставити плече, витягнути там, де все здається втраченим. А це частина мистецтва бути жінкою.

Дослідники (І. Кон) звертають увагу на те, що у суспільстві чоловіча роль і маскулинні якості цінуються вище. Навіть емансипацію жінок виміряють тим, наскільки добре вони справляються з “чоловічими” професіями.

Деякі аспекти професійного самовизначення особистості в сім’ї знайшли відображення у працях І. Кона, В. Мачуського, Е. Помиткіна. Автори зазначають, що конфліктність взаємин із батьками, яка спостерігається при переході до ранньої юності, пояснюється ставленням батьків до дитини як до своєї безпосередньої власності. Батьки визначають, якою професією слід оволодівати дитині, тобто підсвідомо намагаються реалізувати через неї свій особистий образ, свої нездійснені задуми та проекти.

Науковці переконані, що вибір професії і ступінь реалізації життєвих планів старшокласників залежить і від загальноосвітнього рівня батьків. Чим вищий рівень освіти батьків, тим більша ймовірність, що їхні діти продовжать навчання після школи.

Основними показниками готовності сім’ї до професійного самовизначення дітей (за В. Мачуським) є: 1) достатня поінформованість батьків з основних питань трудового виховання і профорієнтації дітей; 2) знання ними потреб економіки регіону в кадрах певного профілю; 3) активна участь батьків у роботі школи і позашкільного закладу з профорієнтації учнів [11, с. 109].

Оскільки в сучасних умовах все більшою стає роль міста як в економічному, так і культурному житті суспільства, тому необхідним видається вивчення особливостей міської сім’ї.

У міській сім’ї умови для входження дитини у самостійне життя зруйновані (в сільській сім’ї вони частково зберігаються). У зв’язку

з тим, що діти часто навіть не бачать у чому полягає праця батьків, не допомагають їм, останні нерідко виступають для них лише в ролі своєрідних постачальників, які приносять у сім'ю гроші, забезпечують її матеріальний добробут. Це гальмує процес соціалізації дитини, стає першоджерелом багатьох педагогічних прорахунків, за які розплачуються дорослі, в першу чергу батьки, і самі діти [9, с. 15].

Особливість такої родини полягає у тому, що послаблюються зв'язки між дітьми і батьками. В місті послаблюється контроль не тільки безпосередньо за поведінкою самої дитини, а й за тією системою зв'язків, стосунків і залежностей, у яку вона потрапляє на вулиці. Часто досвід отримується "зі слів", з чуток. Це дізнавання часто опосередковане батьківською втомою, роздратуванням. Для дитини життя батьків обертається не головним, а другорядним побутовим боком. Незнайома з їх трудовою діяльністю, дитина бачить їх утомленими і через це підвищено збудженими. Стає свідком суперечок, зумовлених часто дрібницями побуту. У міської дитини незрівнянно легша праця, і за меншою кількістю затрачуваного на неї часу, і за ступенем фізичного напруження, і за складністю виникаючих інтелектуальних завдань. В ній із самого початку не закладені ті вимоги до самостійності, необхідності вибору широкого вияву особистої ініціативи, якими характеризується життя сільської дитини [8, с. 130-131].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття "професійне самовизначення" та специфіку цього процесу стосовно старшокласниць, що проживають у міських сім'ях, яка полягає у тому, що: 1) дівчата більше залежать від думки навколишніх людей (як дорослих, так і однолітків), від загальноприйнятих еталонів і стандартів, що впливають на вибір професії у майбутньому, 2) у міської дитини незрівнянно легша праця, ніж у сільської (переважно зводиться до допомоги у побуті), вона має більше вільного часу, тому у неї часто не закладені вимоги до самостійності у виборі.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено поняття "професійне самовизначення міських старшокласниць", під яким розуміємо складний цілісний процес, що передбачає вибір особистістю професійної сфери діяльності із врахуванням власних індивідуальних здібностей, гендерних особливостей, місця проживання та потреб на ринку праці.

Література:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Август Соломонович Белкин. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 192 с.
2. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер (Penguin); пер. с англ. – Т. 2: П-Я. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. Васильков В.М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах /В. М. Васильков //Педагогіка і психологія. – 1999. – №3(24). – С. 59-66.
4. Васютинський В.О. Хлопці і дівчата: статево-рольове виховання у родині / В. О. Васютинський //Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: наук.-метод. зб. /за ред. Т. В. Говорун. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 168 с.
5. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореф. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. І. Вітковська. – К., 2002. – 20 с.
6. Газман О. Новые ценности в образовании / О. Газман // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/117>
7. Гинзбург М. Р. Личностное развитие в подростковом и юношеском возрасте / М. Р. Гинзбург // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : АПН, 1987. – С. 127-135.
8. Диалоги о воспитании: [кн. для родителей] /сост. О.Г.Свердлова; редкол.: В.М.Столетов (отв. ред.) и др. – К. : Рад. шк, 1986. – 304 с.
9. Дьоміна І.С. Єдність сім'ї і школи у вихованні учнів (Соціально-педагогічні функції сім'ї і школи в умовах розвинутого соціалізму) / Інеса Семенівна Дьоміна. – К. : ТОВ “Знання” Української РСР, 1979. – 47 с.
10. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
11. Мачуський В.В. Роль сім'ї у професійному самовизначенні учнів / В. В. Мачуський // Формування педагогічної культури батьків у діяльності освітніх закладів: досвід, перспективи: зб. наук. праць. – Херсон : Олді-плюс, 2003. – 132 с.

Раскрыта сущность профессионального самоопределения с точки зрения психологии, педагогики; уточнено понятие “профессиональное самоопределение городских старшеклассниц”.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, старшеклассницы, городская семья.

The essence of the professional self-determination from standpoint of the psychologies, pedagogy; the elaborated content given concept is “professional self-determination of urban senior pupils”.

Key words: self-determination, professional self-determination, senior pupils, urban family.

О.Л. Морін, м. Київ

ВИЗНАЧЕННЯ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено уточненню сутності поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Зокрема автором запропоновано власний підхід до побудови структури поняття готовності особистості до професійного самовизначення, а також запропоновано відповідні цій структурі критерії та показники сформованості цього складного особистісного новоутворення.

Ключові слова: *учні старших класів, готовність до професійного самовизначення, профільне навчання.*

Останнім часом відбуваються зміни в галузі освіти, які вимагають укріплення і розвитку системи профільного навчання, соціалізації учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці. Однак до цього часу не розроблено педагогічну технологію забезпечення професійного самовизначення учнів в процесі профільного навчання. Звідси виникає протиріччя між вимогами суспільства до рівня професійної підготовки фахівців і відповідно до рівня підготовки випускників середніх загальноосвітніх шкіл та не розробленістю науково-методичних засад формування професійного самовизначення особистості в умовах профільного навчання.

Актуальність проблеми обумовлена ще тим, що Україна не полишає намагання інтегруватися до Європейського союзу, де профільне навчання виступає визначальним компонентом змісту освіти. У країнах Європейського союзу, профільне навчання передбачає поглиблене професійно-орієнтоване вивчення певного циклу споріднених предметів. Наприклад, у Швеції організація навчання відбувається за різними профілями. Учні мають можливість обирати з 17-ти різних профілів. При цьому для них залишається можливість переходу з одного профілю на інший. Опанування кожним з профілів відкриває шлях до навчання у вищих навчальних закладах. В Італії в кожному з типів навчальних закладів викладаються як предмети, що

відповідають профілю закладу, так і загальноосвітні. Компонент з предметів за вибором надає учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів з фаху або споріднених з ним. Можливим є вибір протилежних до профілю дисциплін або дисциплін загального характеру. У Великобританії практично усі предмети у старшій школі, крім релігійної освіти, є за вибором [3].

Підвалини професійного самовизначення особистості формуються ще під час шкільного навчання, на яке суспільство покладає задачу підготувати дитину до життєвого самовизначення та самореалізації, в тому числі і у професійній сфері. Саме в загальноосвітній школі молоді люди роблять перший у своєму житті вибір напряму майбутнього професійного шляху. Цей процес являє собою найважливішу складову розвитку особистості і обов'язковою умовою її подальшої професіоналізації. При цьому відбувається формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а результатом виступає її готовність до професійного самовизначення, тобто визначення варіантів самореалізації у певній професійній діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Основи виховної концепції формування готовності учнів до вибору професії були закладені А. Голомштоком. Методи активізації професійного та особистого самовизначення розроблялися Н. Пряжниковим, методичні основи профорієнтації відображені в роботах А. Сазонова, В. Симоненко. Аналізу вікових особливостей психіки підліткового і юнацького віку, особливостей самовизначення на цьому етапі життєвого шляху велику увагу приділяли Л. Божович, Б. Волков, Л. Виготський, І. Кон, В. Крутецкий, Р. Немов, Л. Обухів та ін. Вивченням виникнення і розвитку ідей диференційованого і профільного навчання займалися Б. Вульфсон, П. Руднєв, Н. Шахмаєв та ін., розробці цілей, завдань, підходів, методології диференційованого, в тому числі, профільного, особистісно орієнтованого навчання присвячені роботи І. Бежа, С. Броневщука, І. Волкова, Г. Глейзера, Д. Закатнова, І. Іванова, В. Орлова, І. Осмоловської, Г. Селевко, І. Унт, І. Якиманської та ін. Психолого-педагогічні основи формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення висвітлені в працях Л. Ботяковой, А. Донецького, Л. Йовайші, Є. Клімова, О. Колесникової, Д. Костянтинівського, А. Мордовської, Є. Павлютенкова, А. Федоришина, І. Чечель,

М. Чистякова, С. Чистякової, П. Шавіра і ін. Проблемам психолого-педагогічної підтримки професійного самовизначення старшокласників присвячені дослідження О. Журавльової, А. Журкіна, В. Михайленко, Г. Резапкіної, Н. Родичева, В. Сахарової, С. Фукуями та ін.

Окреслена вище проблема потребує перегляду підходів до її вирішення, відповідно до реалій сьогодення. Суттєвим чинником такого стану речей є те, що загальноприйняті форми і засоби профорієнтаційної діяльності, які до цього часу застосовувалися у педагогічній практиці, застаріли і втратили свою ефективність. Існуюча технологія професійного орієнтування учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах практично не враховує вплив і значення профільного навчання в старшій школі на процес професійного самовизначення особистості. На нашу думку, модернізацію означеної технології необхідно розпочинати з певного уточнення понятійного апарату.

Все означене вище, визначило мету запропонованої статті – уточнити визначення, сутність і структуру поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Теоретичні підвалини проблеми формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення, в межах соціально-педагогічних та психолого-педагогічних наук, закладають наукові дослідження самої сутності поняття “готовність” та процесів її формування до певного виду діяльності.

Першооснову будь-якого поняття складає його лексичне значення, яке тлумачиться у довідниковій літературі. Сучасний словник української мови (за редакцією д-ра філол. наук, проф. В. Дубічинського), тлумачить поняття “готовність” як “бажання зробити що-небудь”, а Новий тлумачний словник української мови (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) зазначає “готовий, готов – тобто, по-перше, який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; по-друге, який висловлює згоду, схильний до чого-небудь; який знаходиться в стані, близькому до чого-небудь; по-четверте, який вже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності”; “готуватися – здійснювати підготовку до чого-небудь, мати намір щось робити; вивчати що-небудь, працювати над чимось із якою-небудь метою, працювати для підготовки до якоїсь діяльності”. При цьому можна

відмітити, що різні граматичні форми цього поняття позначають і процес (“готуватися”) і результат (“готовий”, “готовність”) [1].

У психолого-педагогічній літературі велику увагу приділено визначенню поняття готовності людини до виконання певної діяльності. “Готовність” трактується, по-перше, як стійка характеристика особистості, що діє постійно і включає позитивне ставлення до діяльності, в тому числі професійної риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, знання, вміння, навички сприяють здійсненню конкретної діяльності, по-друге, як сукупність факторів, що відображають різні сторони стану людини; фізичну, нейродинамічні, психологічну. При виконанні конкретної дії ведучої може стати одна або кілька цих сторін.

Разом з тим поняття “готовність до професійного самовизначення”, можна вважати похідним від поняття “готовність до певного виду діяльності”. Так, С. Максименко визначає готовність до того чи іншого виду діяльності, як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки.

К. Платонов, В. Ширінський визначають готовність як інтегральну якість; В. Ананьєв, С. Рубінштейн – як наявність комплексу здібностей; В. Крутецький, С. Дибін – як синтез певних якостей особистості; М. Дяченко, Є. Мілерян, Е. Фарапонова як стан обумовлений стійкими особливостями людини. Тобто готовність до професійного самовизначення і до успішної трудової діяльності за обраною професією названі автори розглядають як вибірккову активність, яка націлює особистість на майбутню діяльність.

У працях М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Ковальова, В. Моляко, Е. Фарапонової готовність визначається як особистісне утворення, до якого входять мотиваційні, психічні і характерологічні особливості особистості.

В залежності від особливостей теоретичних концепцій автори виділяють різні види готовності, її складові частини, розрізняють ситуативну і довгострокову готовність, функціональну і особистісну, загальну і спеціальну готовність тощо.

Окремі аспекти формування готовності молоді до свідомого вибору професії розглядаються в роботах С. Богомаза, В. Бондаря, Т. Горюнової, Л. Йовайши, Г. Костюка, В. Куценко, Г. Левченка, В. Мадзігона, Є. Павлютенкова, Р. Пономарьової,

А. Сейтешева, О. Тополь, М. Тименка, П. Шавіра, Н. Шевченко, М. Янцура та ін.

У дослідження О. Мельника поняття готовності старшокласника до самостійного вибору майбутньої професії визначено як системне особистісне утворення, яке складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню і у своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії [4].

Під готовністю старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності В. Мачуський розуміє інтегральне особистісне утворення, яке включає в себе стійке прагнення до професійної роботи у сфері розробки, виготовлення і експлуатації технічних об'єктів, наявність спеціальних знань, умінь, навичок, а також комплексу індивідуально-психологічних, психічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність їх подальшого професійного функціонування у даній галузі [5].

Дослідник М. Левітов вказує, що будь-якій діяльності передую специфічний стан готовності, який він характеризує як здатність чи нездатність людини до виконання певної роботи. О. Асмолов, розглядаючи готовність до діяльності в контексті смислової регуляції поведінки, зауважував, що смислова установка являє собою форму вияву особистісного смислу людини у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності.

Визначає "готовність" як основну фундаментальну умову успішного виконання трудової діяльності М. Дьяченко. На думку дослідника, готовність – інтегрована якість особистості, що містить в собі знання, вміння, навички, обумовлена стійкістю інтересів і схильностей, характеризується позитивним ставленням до конкретних дій [2].

Поняття "готовність до професійного самовизначення" С. Чистякова формулює як сукупність морфо-фізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого шкільного віку, що забезпечує успішний перехід від шкільного навчання до професійного або до професійної діяльності. Готовність до професійного самовизначення, на думку дослідниці, обумовлена дозріванням організму дитини, зокрема його нервової системи,

ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення) тощо.

При формуванні готовності учнів старших класів до професійного самовизначення, вони виступають не об'єктом, над яким здійснюються цілеспрямовані перетворення, а активним діяльним суб'єктом даного процесу. Досягнення готовності до професійного самовизначення визначається не просто засвоєнням знань і навичок, а формуванням у школяра таких психічних властивостей, які необхідні для успішного початку професійної діяльності. Цьому сприяє використання спеціальних педагогічних засобів з формування професійного самовизначення.

Питанням реалізації цілей і завдань професійного самовизначення школярів, способам активізації їхніх пізнавальних інтересів, приділялося багато уваги у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

На думку Л. Виготського, Л. Божович, П. Шавіра, професійне самовизначення є основою самоствердження людини в суспільстві. Таким чином, професійне самовизначення особистості, є результатом складних психічних процесів: пошуку і сприйняття інформації, роздумів, переживань тощо. Можна виділити такі обставини, що впливають на професійний вибір старшокласників: особисті професійні плани учня (або їх відсутність), здібності, вміння, досягнутий рівень розвитку старшокласника як суб'єкта діяльності, схильність до тих чи інших видів діяльності, адекватність самооцінки і як наслідок, рівень його життєвих домагань, здатність до прояву вольових зусиль у досягненні професійно орієнтованих цілей, інформованість про світ праці та професій, судження рідних, сім'ї або осіб, які їх замінюють, думка педагогів.

Готовність до професійного самовизначення, на думку В. Михайленко, визначається наявністю трьох критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та практичного. Показниками першого критерію є переконаність школярів у соціальній значущості обирається професійної діяльності, потреба у розвитку професійно важливих якостей і їх адекватної самооцінки, оціночні судження своїх дій, знаходження і оцінка оригінальних варіантів реалізації професійного плану. Показниками когнітивного критерію є знання про сферу

обирається професійної діяльності, трудових процесах, особливостях конкретної професії, знання способів проектування і реалізації життєвих і професійних цілей. Практичний критерій оцінюється з придбання практичного досвіду. наявності професійно важливих умінь.

Як вважає О. Лівітін, готовність до професійного самовизначення являє собою єдність практичного, морального і психофізіологічного компонентів, рівень сформованості яких визначається наступними критеріями: озброєність необхідними знаннями про світ праці, про професії, про себе, загальними та спеціальними вміннями і навичками; емоційно-оцінне ставлення до придбаних знань, умінь і навичок, усвідомленість вибору професії.

Таким чином, аналіз накопиченого науково-теоретичного досвіду розв'язання проблеми, дозволив нам уточнити формулювання поняття готовність учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання і визначити його як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру професій, їх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами, а результатом постає вибір напрямку майбутнього професійного шляху. На нашу думку, це поняття можна визначати як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення тому, що воно об'єднує численні властивості об'єкта в їхньому взаємозв'язку одним з одним, що виникає на конкретному етапі розвитку особистості, визначаючи його свідомість, ставлення до себе і до оточуючого світу.

Процес професійного самовизначення особистості є динамічним і усвідомленим. У ньому всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні. На нашу думку, структуру означеного новоутворення особистості складають пізнавально-рефлексивний, мотиваційний і процесуально-результативний компоненти.

Пізнавально-рефлексивний являє собою провідний чинник у створенні підґрунтя для формування адекватного ставлення учня до себе як до суб'єкта професійного самовизначення. Критеріями цього компоненту є глибина і міцність знань учня про себе, світ праці та майбутню професію.

Показники сформованості пізнавально-рефлексивного компоненту наступні: 1) рівень знань учня про світ праці, про майбутню професію (зміст діяльності, вимоги до людини, професійно-важливі якості, потреба в ній на ринку праці); 2) рівень знань власних фізіологічних, функціональних і психологічних особливостей, їх адекватна самооцінка; 3) розуміння мети, специфіки профільного навчання і його зв'язок з майбутньою сферою професійної діяльності, знання про перебіг процесу професійного самовизначення (наявність резервного і основного професійних планів, володіння алгоритмом їх самостійного моніторингу та корекції).

Мотиваційний компонент визначається необхідністю і потребою учня у прийнятті рішення щодо вибору майбутнього професійного шляху. Критеріями цього компоненту є дієвість інтересів, сформованість мотивів і змістовність його ціннісних орієнтацій.

Мотиваційний компонент визначають наступні показники: 1) рівень розвитку навчальних (профільних), пізнавальних і професійних інтересів учня; 2) наявність мотивації на профільне навчання як передумову майбутнього професійного успіху; 3) ставлення учня до побудови професійної кар'єри (соціальна значимість, престижність й матеріальна забезпеченість), а також ставлення до навчання і праці загалом.

Процесуально-результативний визначається перетворювальною діяльністю учня, проектною діяльністю, характеризується набуттям ним практичного досвіду. Критеріями цього компоненту є точність умінь і навичок, сформованість професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії.

Показниками сформованості процесуально-результативного компоненту: 1) навички визначення учнем відповідності професійних вимог обраної професії власним особливостями особистості; 2) прагнення учня до самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку у себе професійно-важливих якостей відповідно до характеру майбутньої професії, прагнення до проби сил в процесі проектної діяльності і професійних проб; 3) рівень навчальних досягнень, який характеризує ступінь прояву творчого потенціалу, активності і наполегливості під час досягнення найкращого результату в процесі опанування профільними предметами.

Все означене вище, дає змогу лише окреслити і уточнити поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання, запропонувати власний підхід до побудови його структури, а також провести добір і обґрунтування критеріїв та показників сформованості цього складного новоутворення особистості.

В той же час, проведений в процесі уточнення поняття “аналіз психолого-педагогічної літератури”, дає підстави стверджувати, що процес формування такої готовності має сприяти забезпеченню узгодження особистістю знань про структуру, зміст і вимоги професій до людини зі сформованими особистими потребами і можливостями. Таким чином, сутність змісту процесу формування такої готовності особистості полягає у забезпеченні відношення дій до мотивів, де відповідні дії складають спроби учня до професійної самореалізації та активне сприйняття ним об’єктів, пов’язаних з визначеною сферою професійної діяльності, а мотивами виступає реакція на невідворотною необхідність вибору напряму освітньої і майбутньої професійної траєкторії, яка обумовлена ситуацією закінчення навчального закладу та емоційними переживаннями привабливості та значущості визначеної сфери професійної діяльності людини.

Зазначені вище теоретичні положення виступатимуть основою під час проведення лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України науково-дослідної роботи з метою визначення теоретико-методичних засад професійного самовизначення учнів старших класів в процесі профільного навчання та їх буде враховано під час обґрунтування змісту і педагогічних засобів здійснення цього процесу.

Передбачається, що у результаті діяльності лабораторії буде розроблено методику формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах сучасного профільного загальноосвітнього навчального закладу, що у перспективі дозволить науково обґрунтувати і методично забезпечити формування в учнів ціннісного ставлення до праці і їхнє орієнтування на вибір професії передусім у інженерно-технічних і робітничих сферах.

Література:

1. Бабко Т.М. Критерії, показники та рівні готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання / Тетяна Миколаївна Бабко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8-9 (97-98). – С. 46-50.
2. Гапоненко А.В. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в профильном обучении : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Альбина Вячеславовна Гапоненко. – М., 2003. – 203 с.
3. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / Олена Ігорівна Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
4. Мельник О.В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.07. / Олександр Васильович Мельник. – К., 2003. – 220 с.
5. Мачуський В.В. Структурні компоненти та критерії оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності / Валерій Віталійович Мачуський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. № 3. – 2001. – С. 10–14.

В статье проводится уточнение определения и сути понятия готовности учащихся старших классов к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения. Автором предложен собственный подход к построению структуры понятия готовности личности к профессиональному самоопределению и обоснованы критерии и показатели уровня формирования этого сложного новообразования личности.

Ключевые слова: *учащихся старших классов, готовность к профессиональному самоопределению, профильное обучение.*

The article presents a refinement of the definition and essence of the concept of readiness of high school students to professional self-determination in Special Education. The author has proposed its own approach to the construction of the structure of the concept of personal preparedness for professional self-determination and the criteria and indicators of the formation of this complex neoplasm of the individual.

Key words: *high school students, a willingness to professional self-determination, specialized education.*

Л.А. Гуцан, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються особливості професійного самовизначення старшокласників в сучасних умовах розбудови профільної школи.

Ключові слова: підліток, професійне самовизначення, вибір професії, професійний розвиток особистості.

В останні роки проблеми профорієнтації, працевлаштування та вторинної зайнятості молоді дещо загострилися. Тенденція зростання рівня безробіття змушує збільшувати та вдосконалювати форми і методи соціального впливу на молодь, сприяти підвищенню рівня її професійної підготовки, налагоджувати співробітництво із зацікавленими установами та підприємствами, залучати якомога більше кваліфікованих спеціалістів до надання допомоги молодій людині (соціальних педагогів, психологів, профконсультантів, соціологів), посилювати соціальний захист неконкурентоспроможних категорій молоді. З огляду на це, проблема професійного самовизначення сучасної молоді є надзвичайно актуальною та важливою в умовах розбудови профільної школи.

Професійне самовизначення найчастіше визначається як вибір людиною напрямку і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [1, с. 4]. Загальним теоретичним проблемам формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у майбутній трудовій діяльності присвячені дослідження К. Абульханової-Славської, Ю. Алферова, С. Батищева, Л. Буєвої, Д. Кікнадзе, Є. Клімова, Г. Костюка, Б. Ломова, В. Моляко, В. Чебишевої та інших. Проблеми методики профорієнтаційної роботи із старшокласниками розкриваються в роботах Д. Закатнова, В. Мадзігона, Є.Павлютенкова, А. Сазонова, В. Сидоренка, В. Симоненка,

М. Тименка, Б.Федоришина, С. Чистякової та ін. Педагогічні аспекти проблеми формування готовності старшокласників до професійного самовизначення стосовно певних груп професій та конкретних видів професійної діяльності розглядаються у дослідженнях Г. Баса, Д.Закатного, В. Мачуського, О. Мельника, М. Піддячого, В.Романчука, Т. Становської та інших, де розкрито особливості формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічних і сільськогосподарських професій, менеджменту тощо.

Вони вважають, що професійне самовизначення являє собою процес, розвиток якого визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками [2, с. 7]. Об'єктивні чинники не залежать від волі і намірів суб'єкта і підлягають свідомому обліку з боку школяра, обмежуючи свободу вибору професії. До об'єктивних чинників професійного самовизначення можна віднести потреби країни, регіону, міста, села в фахівцях, вимоги, що пред'являються професією до людини, природні здібності індивіда, позицію і традиції сім'ї, вчителів. До суб'єктивних чинників професійного самовизначення ми відносимо поінформованість учня про потреби країни, регіону, міста або села у конкретних фахівцях, його обізнаність зі світом професій і фахові вимоги, рівень домагання школяра на суспільне визнання, особисті професійні плани; самооцінку, схильності, інтереси. Суб'єктивні чинники залежать також і від впливів на них з боку педагога або самого учня.

Вирішення проблеми професійного самовизначення лежить в одній площині з проблемами вдосконалення навчально-виховного процесу і трудової підготовки учнів. Адже відомо, що сама по собі участь в навчальній і трудовій діяльності ще не забезпечує цілеспрямований розвиток особистості школяра. Але невдалий вибір професії стосується не тільки самої особи – це має велике значення і для суспільства. Вимушена зміна професії через помилку при її виборі, необхідність у переучуванні та перекваліфікації потребують певних витрат та відволікають людину від участі у суспільному виробництві. Внаслідок цього суспільство зазнає відчутних матеріальних втрат. За підрахунками зарубіжних вчених, правильний і своєчасний вибір професії в шкільному віці в 2-2,5 разів зменшує плінність кадрів, на 10-15% збільшує продуктивність праці і в 1,5-2 рази знижує вартість підготовки кадрів.

У той же час завдання суспільства на даному етапі розвитку в розглядуваному аспекті полягає у створенні умов для широкого

ознайомлення учнів, як теоретично, так і практично з різними виробництвами, світом професій, а також у формуванні перспективи побудови успішної кар'єри в майбутньому. Тобто, в ідеалі навчальна і виробнича праця школярів повинна розглядатись як засіб для формування всебічно розвинутих людей і розвитку їх духовних і фізичних сил. Тому необхідно, щоб праця стала таким засобом, її зміст і організація повинні відповідати багатьом психологічним і педагогічним вимогам.

Узагальнюючи аналіз ряду наукових праць з теми дослідження, можна зробити висновок, що успішність вибору професії людиною визначається трьома основними умовами: усвідомленням власних бажань і намірів (що я *“хочу”*), оцінкою особистісних і психофізіологічних властивостей і можливостей (що я *“можу”*) і відчуттям того, що чекає від особистості суспільство (що від мене *“потрібно”*). Ми вважаємо, що процес вибору професії повинен передбачати оцінювання та співвіднесення особистістю власних намірів і можливостей із суспільним попитом на ту професію, яка її цікавить. Співвіднесення особистістю своєї мети, мотивів, властивостей і можливостей з потребами суспільства, емоційне переживання цього процесу виступає механізмом розвитку її професійного самовизначення. Така схематична структура у вигляді ланцюжка *“хочу” – “можу” – “потрібно”* одержала назву *“Трикутника вибору професії”*.

Для різних вікових груп школярів професійне самовизначення має різний ступінь виразності – це визначається їх психологічними й фізіологічними особливостями. Так у молодших школярів мета вибору ще не має якогось конкретного втілення, але вона потенційно існує. У середньому шкільному віці починають усвідомлюватись потреба вибору професії, *“життєва мета”*, своє місце в суспільства. Саме в період навчання в основній школі відбуваються основні зміни у професійному самовизначенні, особливо змінюються мотиви і потреби, стаючи більш реальними [5, с. 5]. На цьому етапі відбувається засвоєння певних цінностей, спрямованих на школяра суспільством, закладається основна мотиваційна база для вибору свого професійного майбутнього. Зміна психологічного змісту у процесі вибору професії пов'язана з розвитком і *“дорослішанням”* учня, а також із зміною соціальної ситуації підлітка. У старшому шкільному віці проблема вибору майбутньої професії здебільшого вже вельми актуальна і соціально значуща: наближається закінчення шкільного навчання, постає питання

про визначення свого місця у суспільстві, в трудовій діяльності [4]. Із зміною соціальної ситуації в розвитку старших школярів пов'язані і психологічні зміни внутрішньої позиції учня: з'являються звернення в майбутнє (моделювання свого професійного майбутнього). Ступінь усвідомлення учнем може бути найрізноманітнішим: від примітивних форм до глибоких переконань. Все це і стає у старшому шкільному віці першопричиною виникнення стійкого інтересу до самого себе, до виявлення своїх можливостей професійної діяльності.

Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самоутверджується в професії [5]. На думку В.Сидоренка, професійне самовизначення – складний, часом суперечливий процес, в основі якого лежить цілком виправдане прагнення молодшої людини до самостійності, в той час як вона ще не в змозі обійтись без кваліфікованої допомоги школи, сім'ї. Особистість школяра у цьому процесі виступає як фокус найрізноманітніших суперечностей. Це перш за все суперечності між професійними прагненнями молоді, в яких переважає соціальна орієнтація на престижні професії, і потребами держави у спеціалістах таких професій. Це і суперечності між бажанням продовжувати освіту після закінчення школи і зниження інтересу до навчання, яке останнім часом все більше поширюється серед значної частини школярів.

У психологічній і педагогічній літературі немає єдиного погляду на те, як формується вибір професії і які чинники впливають на цей процес. З приводу цього існує ряд точок зору, на захист кожної з яких приводяться переконливі аргументи. Безсумнівно, це пояснюється складністю процесу професійного самовизначення і двосторонністю самої ситуації вибору професії.

Л. Божович вважає, що здійснюваний школярами вибір професії має різний психологічний зміст. Він може виражати не стільки індивідуальні схильності, скільки загальні тенденції психологічних особливостей віку [4. с. 4]. Нерідко вибір професії відбувається під впливом зовнішніх обставин (молодший і середній шкільний вік). І тільки у старшому шкільному віці проблема вибору життєвого шляху, як правило, вирішується на основі аналізу і обмірковування всіх умов, що впливають на

результативність професійного самовизначення. Таким чином, сам вибір професії проходить визначені етапи вікового розвитку, і цей розвиток увиразнюється у переході від безпосереднього, імпульсивного прийняття рішення до справжнього вибору, заснованого на співставленні своїх особистих можливостей і вимог професії.

Окремі дослідники притримуються поширеної точки зору на вибір професії як на вибір діяльності. У цьому випадку предметами дослідження виступають, з одного боку, характеристики людини як суб'єкта діяльності, а з іншого боку – характер, зміст, види діяльності і її об'єкт. Професійне самовизначення трактується як процес розвитку суб'єкта праці. Отже, вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості будуть відповідати вимогам професії, трудової діяльності [6, с. 8]. Однак, цей погляд недооцінює активного потенціалу особистості, що вибирає. У зазначеному контексті ми спираємося на твердження вітчизняних вчених Л. Гуцан, Д. Закатного. О. Мельника, М. Піддячого а саме, щоб підготувати молоду людину до професійного самовизначення, необхідно:

- сформувати установку на власну активність та самопізнання, як основу професійного самовизначення;
- ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії;
- забезпечити самопізнання та формування “образу-Я” як суб'єкта професійної діяльності;
- сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи спорідненість їх за психологічними ознаками і подібність вимог людини;
- сформувати вміння співставляти “образ-Я” з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці й створювати на цій основі професійний план та його перевіряти;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості;
- сформувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;
- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості і розумні потреби.

Соціальний та науково-технічний прогрес розширюють можливості професійного вибору учнівської молоді. Причому, сьогоднішні школярі можуть обирати в кілька сот разів більше професій, ніж їх ровесники початку ХХ століття. Адже, протягом століття виникла значна кількість нових професій – сучасні нормативні професіографічні документи нараховують їх біля 40 тисяч. Тобто можливості вільного вибору професії кожним юнаком чи дівчиною у шкільному віці дуже широкі. Завдяки цьому, стає можливим обрати саме ту професію, яка повинна відповідати намірам, потребам і можливостям особистості.

Проте, незважаючи на існуючі можливості, сучасна молодь має недостатню психологічну підготовленість до свідомого професійного вибору. Така непідготовленість призводить до того, що молодь звужує для себе індивідуальність вибору професії, замінюючи цю можливість копіюванням поведінки інших людей, піддаючись впливу випадкових порад друзів чи знайомих, обираючи професію відповідно до “моди” (престижності) в сучасному суспільстві. Безвідповідальні і нічим не обґрунтовані рішення призводять до того, що протягом всього життя людина буде незадоволена своїм випадковим вибором.

Отже, результати, виявлені нами у процесі теоретичного дослідження дозволили зробити узагальнюючі висновки.

Аналіз досліджень, проведених за останні роки (В. Сидоренком, В. Синявським, Д. Закатновим, В. Мачуським, О. Мельником, М. Піддячим, В. Романчуком, Т. Становською, В. Тименком, Н. Побірченко), показують, що в старшокласників зустрічається уже тверда установка при виборі професії, хоча, звичайно, можуть бути і коливання. Це спостерігається в тому випадку, коли кілька професій подобаються одночасно, тобто існує конфлікт між схильностями і здібностями, між ідеалом у виборі професії і реальних перспектив (учень бажає навчатися в вузі, а успішність низька).

Старшокласників завжди хвилює проблема вибору професії, власного самовизначення, і вони ведуть з цього приводу розмови з однолітками і з дорослими, які їх оточують. Вони розуміють, що вибір професії – це не одномоментовий акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Варто підкреслити, що на сучасному етапі розбудови профільної школи, щоб робота з професійного самовизначення

молоді давала бажані результати, вона повинна здійснюватися послідовно і мати неперервний характер. Лише системний підхід у проведенні профорієнтаційної роботи, різноманітність форм організації профорієнтаційної роботи, активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їх нахилам і здібностям приведе старшокласників до успішного вибору професії.

Література:

1. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С. Н. Чистяковой – М : РАО , 1993. – 89 с.
2. Пряжников Н.С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе / Н. С. Пряжников // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 85-94.
3. Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. / В. А. Рыжов. – М. : Высшая школа, 1991. – 159 с.
4. Побірченко Н.А. Людина і праця: навч. пос. для 10-го кл. / Побірченко Н. А., Сергєєнкова О. П., Підтілок І. В. та ін. – К. : Наш час, 2006. – 180 с.
5. Махаева О. Я выбираю профессию: Комплекс. программа актив. проф. самоопределения школьников / О. А. Махаева, Е. Е. Григорьева. – М. : Перспектива, 2005. – 52 с.
6. Тименко М.П. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці / М. П. Тименко, О. В. Мельник // Педагогіка і психологія. –1995.– №3.–С. 109-116.
7. Програма “Побудова кар’єри” [для 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, 17 годин] / О. В. Мельник, Л. А. Гуцан. – К. : Мегапринт, 2008. – 23 с.

В статье раскрываются особенности профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях перестройки профильной школы.

Ключевые слова: подросток, профессиональное самоопределение, выбор профессии, профессиональное развитие личности.

In the article the features of professional self-determination of senior pupils open up in the modern terms of re-erecting of type school.

Key words: teenager, professional self-determination, choice of profession, professional development of personality.

О.В. Скалько, м. Київ

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сучасний стан та педагогічні засоби профорієнтаційної роботи в старшій школі в умовах природничо-математичного напрямку профільного навчання.

Ключові слова: *вибір професії, ціннісні орієнтації, профорієнтаційна робота, профільне навчання, професійна орієнтація, самовизначення старшокласників, професії природничо-математичного напрямку.*

Одним із головних життєвих виборів, з якими зустрічаються молодь є вибір професії. Психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено праці відомих вітчизняних та російських вчених І.Беха, Є.Клімова, С.Чистякової, М.Захарова, Г.Костюка, В.Мадзігона, В.Сидоренка, М.Тименка, В.Синявського, М.Янцур та ін. Слід зазначити, якщо у попередні десятиліття в основному досліджувалися проблеми, пов'язані з підготовкою учнів до вибору робітничих спеціальностей, то в наш час чільне місце посідає вивчення проблем вибору школярами професій в умовах профільного навчання (О.Мельник, М.Піддячий, Л.Гуцан, Д.Закатнов, Н.Побірченко, І.Сотніченко, М.Піщалковська та інші).

Проблема професійного самовизначення стає особливо актуальною у старшому шкільному віці, однак не обмежується тільки цим етапом у житті людини. Первісний вибір трудової діяльності може бути переосмисленим у подальшому процесі професіоналізації людини, у тому числі, під час навчання у вищому навчальному закладі або після його закінчення.

Потреба у зміні професії може з'явитись як у молодій людини, так і у працівника зрілого віку, але завданням шкільної профорієнтації є, перш за все, мінімізувати ці явища, щоб

запобігти нераціональному використанню людських трудових ресурсів.

В наш час, у ринкових умовах пріоритет надається комунікативним, адаптивним працівникам із ціннісними орієнтаціями, які відповідають корпоративній культурі організації [1]. Але, як, відомо, учням, які обирають природничо-математичний напрям навчання, притаманні інтровертовані риси темпераменту. Поряд із високим рівнем вербального та особливо, невербального інтелекту, просторової уяви та таких якостей як уважність, вміння зосереджуватись, розвинута спостережливість, уява та інтуїція, в них, інколи, не вистачає комунікабельності, емпатійності, здатності упевнено почувати себе у навколишньому соціальному середовищі. Ці здібності та якості характеру безпосередньо пов'язані із тими галузями діяльності, на які орієнтовані сучасні старшокласники.

На наш погляд, природничо-математичному профілю навчання найбільш відповідають професії типу “людина-техніка”, “людина-знак”, “людина-природа”. Люди, професії яких відносяться до цих типів, повинні вміти концентрувати увагу, перемикаєти та розподіляти увагу, мати добру пам'ять на знаки, символи, слова, мати такі особисті якості як охайність, посидючість, сумлінність.

Охарактеризуємо кожний зазначений тип професій. У професій типу “людина-знакова система” до природничо-математичного напрямку відносять, перш за все, роботу з абстрактно-формалізованими знаками (математичні, хімічні знакові системи); створення наукової інформації (математики, астрономи, механіки, фізики, хіміки); накопичення, аналіз і обробка інформації (метрологи, статистики, програмісти); робота з наочно-схематичними знаковими системами (наочно-схематична документація): креслярі, картографи, топографи, макшейдери, штурмани, професії диспетчерсько-операторського типу.

Для професій типу “людина-природа” характерне особливе ставлення людини до природи. Для них професійно важливими якостями є любов до усього живого, охайність, сумлінність, терпіння, наполегливість, витримка, схильність до творчості. Особливо важливим тут є невербальний інтелект. Великого значення набуває здатність до передбачення майбутнього, до прогнозу (ймовірне прогнозування), самостійність у мисленні і поведінці.

У цьому типі можна виділити такі професії: лісник, інспектор рибохорони, еколог, геолог, метеоролог, океанолог, біолог. А також професії, пов'язані із сільськогосподарською працею.

Професії цього типу вимагають підвищеної уважності, зосередженості, спостережливості. Частина професій пов'язана із подорожами, експедиціями. Тому потрібні фізична витривалість, спритність. Під час експедицій та подорожей можуть виявитися необхідними комунікативні якості, які інколи бувають недостатньо розвинутими у представників цього типу. Тому одним із важливих завдань професійної орієнтації старшокласників, які обирають цей профіль, є розвиток комунікативних якостей й умінь пристосуватись до людського середовища.

Щодо змісту освіти – цей навчальний напрям будується на таких її галузях, як прикладна математика й інформатика, радіофізика та комп'ютерна техніка, біохімія, біофізика, хімія і біологія, екологія і природокористування, мікробіологія, біоекологія, гідрогеологія, інженерна геологія, захист навколишнього середовища, безпека життєдіяльності у техносфері, безпека технологічних процесів і виробництва. Звичайно, що всі ці дисципліни викладається у вищих навчальних закладах. А у середній школі загальні вимоги до навчальних досягнень учнів природничо-математичного напрямку навчання полягають у тому, що вони повинні мати загальні уявлення про закономірності природи та природничо-наукову картину світу, загальну будову Всесвіту, цілісність природи, знання про довкілля людини, його компоненти та зв'язок між ними. Тому ми вважаємо, що найбільш ефективним, з точки зору формування професійно-необхідних якостей особистості у майбутніх працівників природничо-математичної сфери діяльності є компетентнісний підхід [2].

На думку І.Беха, поняття “компетентність” дуже широке: до нього відносяться і навчальні здібності, знання та вміння і навички. Наприклад: комунікативні, соціальні навички, моральні цінності та ставлення.

Особливу увагу, як ми вже зазначали, треба приділяти розвитку комунікативних навичок, оскільки ці навички у учнів даного профілю недостатньо розвинені. В наш час спілкування розуміється науковцями як багатогранний процес взаємодії індивідів, спрямований на узгодження їхніх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату, а також як інформаційний процес, в якому відбувається ставлення людини один до одного, їх взаємний вплив, переживання та розуміння [3]. Розвиток особистості неможливий без побудови якісного процесу спілкування, оскільки саме завдяки йому відбувається саморозвиток

особистості. В зв'язку з цим підвищується роль комунікативного компоненту у структурі майбутнього професіонала, наявність якого забезпечує прогнозування та програмування процесу спілкування відповідно до ситуації.

Безумовно важливими для оволодіння професіями природничо-математичного напрямку є такі якості особистості, як емпатійність, конформність. За думкою сучасних науковців, комунікативна компетентність – це інтегральна, динамічна саморозвивальна якість суб'єкта, що являє собою систему внутрішніх засобів орієнтування та регуляції комунікативних дій на основі знань про цілісний процес спілкування, комунікативні вміння, ціннісні ставлення, комунікативні рефлексії, спрямовані на оптимальне спілкування. Такі навички відпрацьовуються за сучасними методиками розвитку комунікативних якостей.

Особливого значення в наш час набуває розвиток цілісної структури особистості професіонала, ядром якої є система ціннісних орієнтацій. Саме ціннісними факторами обумовлена якість праці представників виробничої сфери, природоохоронної. Сумлінність як якість особистості обумовлювала якість трудового процесу. А, відтак, і якість житлово-комунальних і виробничих споруд, якими ми користуємося і сьогодні. Хисткість моральних усталень, орієнтація тільки на грошову винагороду, призводить до падіння якості трудового процесу, а відтак, до техногенних катастроф і побутових аварій. Таким чином, чи не найактуальнішою проблемою на сьогодні є формування системи ціннісних орієнтацій у старшокласників, що обирають математико-природничий профіль навчання.

Сучасна цивілізація народжує два основні типи особистості: а) особистість соціоцентровану; б) особистість егоцентровану. На жаль, у реальному житті переважає остання. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-ціннісних орієнтацій, нижчими вітальними потребами [4].

І.Бех підкреслює, що “оманливій задоволеності життям людство зобов'язане, до деякої міри, це декартівському раціоналізмові, недостатній увазі до духовно-емоційної сфери особистості”. Людина живе, не усвідомлюючи самої себе, своєї глибинної сутності, своїх справжніх духовно-емоційних потреб. А відтак – культ речизму, орієнтація на моду, на загальні цінності – цінності натовпу, а не індивідуальні моральні та духовні цінності. Але, як показує сьогодення, на ринку праці необхідні

професіонали, які сумлінно виконують свою роботу і отримують задоволення від неї та поваги оточуючих.

Суспільство лише тоді функціонує успішно, коли його ціннісна система інтеріоризується кожним індивідом, перетворюючись на ціннісні орієнтації. Тобто коли кожен індивід самостійно інтегрує і модифікує моральні норми, створені культурою загалом і певними групами людей зокрема.

Емоційно-ціннісне ставлення людини до моральної сфери формується як результат соціалізації, інтеріоризації соціальних норм, поглядів, ідей, тверджень, що оцінюються як потрібні чи непотрібні, корисні чи некорисні, справедливі чи несправедливі. Такі ставлення характеризують об'єктивну цінність моральної сфери в структурі життєдіяльності людини і визначають певну моральну орієнтацію, яка регулює її поведінку у відповідних ситуаціях. Отже, ціннісні орієнтації – це усвідомлені та інтеріоризовані індивідами соціальні цінності, які відповідають їхнім потребам.

Таким чином, виходячи із вищезгаданих положень, можна зробити деякі висновки відносно посилення профорієнтаційних заходів для більш ефективного самовизначення старшокласників в умовах природничо-математичного напрямку навчання.

По-перше, необхідно поліпшити викладення предметів природничо-математичного циклу. Посилити міжпредметні зв'язки. Учні повинні мати загальні уявлення про закономірності природи та природничо-наукову картину світу, загальну будову Всесвіту, цілісність природи, знання про довкілля людини, його компоненти та зв'язок між ними. Ця компетентність когнітивна, тобто сюди входять навчальні здібності, знання та вміння і навички.

Для формування цієї сфери, окрім традиційних засобів організації учбового процесу, можна рекомендувати посилити наочно-дієву компоненту: підвищити кількість лабораторних занять; збільшити виробничу практику; використовувати потенціал інформації з інтернету – науково популярні фільми з різних галузей науки та техніки.

По-друге, особливу увагу треба звернути на комунікативну компетентність. Розвиток цієї якості особистості досягається за рахунок виробничої практики старшокласників, де вони частково беруть участь у виробничому процесі, вступають у реальні виробничі стосунки між людьми.

Велике значення мають організації конференцій, де учні виступають з доповідями, беруть активну участь в диспутах. Поряд з цим в сучасних школах є можливість розвинути

комунікативну компетентність за рахунок використання арсеналу психологічних методик по розвитку комунікативних якостей особистості. І чи не найбільшу увагу варто приділяти формуванню емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього професіонала, яка визначає його майбутній життєвий та професійний шлях.

Ця мета досягається за рахунок формування змісту предметів гуманітарного циклу та викладання курсів, на зразок курсу *“Побудова кар’єри” (70, 35, 17 та 9 годин)*, світоглядного та разом із цим – профорієнтаційного змісту. Цей курс ми пропонуємо реалізовувати за рахунок годин варіативної складової навчальних планів загальноосвітньої школи. Головною метою курсу *“Побудова кар’єри”* є підготовка учнів 11 класів до професійного самовизначення в умовах ринку праці. Мета курсу реалізується у процесі вирішення комплексу навчальних і виховних завдань: виховання в учнів ставлення до себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізація процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація потреби у самовдосконаленні; формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар’єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому.

Результатом реалізації змісту курсу *“Побудова кар’єри”* є готовність учнів 11 класів до професійного самовизначення. Змістовно рух до такого результату є процесом узгодження учнем знань про світ професій і їх вимоги до людини (Образ “Я – у світі професій”) зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ “Я”). Проміжною ланкою між вимогами обраної професії і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об’єктивних вимог майбутнього професійного середовища (об’єктивно задана потреба обрати майбутню професію у 11 класі) та суб’єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Результатом такого процесу є вибір майбутньої професії. До того ж вибір

професійного навчального закладу для продовження освіти й оволодіння бажаною професією є першим кроком у реалізації професійної кар'єри.

У програмі курсу *“Побудова кар'єри”* передбачено ведення кожним учнем *“Щоденника вибору майбутньої професії”*, у якому узагальнюються навчальні та особистісні досягнення, результати професійних проб, індивідуальних та колективних творчих справ. Важливою складовою *“Щоденника вибору майбутньої професії”* є *“Робочий зошит”*, який використовується дитиною для виконання самостійних робіт. Головною функцією *“Робочого зошита”* є накопичення даних учнем про власні досягнення, які використовуються ним для складання програми самовдосконалення. Надзвичайно важливим є те, що зміст *“Робочого зошита”* є обмеженою для розповсюдження особистою інформацією учня, яка використовується вчителем лише у процесі індивідуальної роботи.

Обов'язковою умовою реалізації змісту курсу *“Побудова кар'єри”* є також проведення практичних робіт, які включені до програми для ґрунтовного вивчення блоку питань, пов'язаних з розумінням загальних понять про деякі психічні процеси та індивідуальні особливості старшокласника. Учні, досліджуючи свої якості під час виконання практичних робіт, виробляють уміння аналізувати професії та зосереджуватися на самоаналізі. Така діяльність учнів спрямована на формування у них адекватної самооцінки та потреби у самовдосконаленні до рівня вимог обраної професії.

У процесі реалізації змісту курсу *“Побудова кар'єри”* ми радимо вчителям використовувати різноманітні форми профорієнтаційної роботи. Серед них загальні, які традиційно використовуються у навчально-виховному процесі школи та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності вчителя та учнів. До загальних форм відносяться: індивідуальні, групові, колективні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні. Специфічні форми профорієнтаційної роботи поділяються: за тривалістю (разові, короткострокові, середньотривалі, довготривалі), за напрямом допомоги (учні, батьки), за характером допомоги (інформаційні, діагностичні, формуючі, коригуючі). Використання зазначених форм дає ефективний результат профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в освітніх закладах та орієнтує кожного школяра на вибір відповідного напрямку майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Кожан Т.О. Професійна орієнтація. / Т. О. Кожан. – К. : КНЕУ, 2009. – С. 10.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №12 (17, 18) – С. 17-18.
3. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : Вікар, 2006. – 223 с.
4. Бех І.Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 2010. – №4, – С. 8-9.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1995. – С. 50.
6. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г. О. Балла. – К., 1998. – 160 с.
7. Професійне самовизначення старшокласників: метод. посіб. // Д. Закатнов, О. Мельник, О. Осипов, О. Морін, Л. Гуцан, О. Скалько / За ред. Д. Закатнова. – К.: Вид. дім “Шкільний світ”, 2006. – 128 с.
8. Концепція профільного навчання в старшій школі: навч. посіб. / Л. Д. Березовська, Н. М. Бібік, М. І. Бурда та ін. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 11.
9. Людина і світ професій: програма [для 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, 17 годин] / О. В. Мельник, Л. А. Гуцан. – К. : Мегапринт, 2008. – 23 с.
10. Програма “Побудова кар’єри” [для 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, 17 годин] / О. В. Мельник, Л. А. Гуцан. – К. : Мегапринт, 2008. – 23 с.

В статтє проаналізовано сoвременное состояние и педагогические средства профориентационной работы в старшей школе в условиях естественно-математического направления профильного обучения.

Ключевые слова: *выбор профессии, ценностные ориентации, профориентационна работа, профильное обучение, профессиональная ориентация, самоопределение старшеклассников, профессии естественно-математического направления.*

In the article the modern consisting and pedagogical facilities of proforientaciynoy work is analysed of senior school in the conditions of estestvenno-matimaticheskogo direction of the type teaching.

Key words: *choice of profession, valued orientations, proforientacionna work, type teaching, professional orientation, self-determination of senior pupils, professions of estestvenno- of mathematical direction.*

Н.А. Пустовіт, м. Київ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

На основі аналізу філософської, культурологічної, педагогічної літератури обґрунтовано сутність поняття “культура екологічної поведінки”, можливості компетентнісного підходу в формуванні культури екологічної поведінки школярів.

Ключові слова: культура, екологічна культура, поведінка, екологічна поведінка, культура поведінки, компетентнісний підхід.

Формування навичок екологічної поведінки визначено одним із актуальних завдань у Концепції екологічної освіти України, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті; формування культури поведінки є одним з перспективних напрямів науково-педагогічних досліджень НАПН України. Необхідність формування культури екологічної поведінки громадян обумовлена також вимогами національного екологічного законодавства.

Розв'язання цієї проблеми започатковано у дослідженнях М.Кисельова, В.Крисаченка, М.Хилька та ін. (філософські засади екологічної культури), М.Федорової, Є.Яковенко-Глушенкової, А.Ушакова (психолого-педагогічні засади культури поведінки особистості). У попередніх публікаціях автора також обґрунтовано типи екологічної поведінки, теоретичні засади, форми і методи формування екологічно доцільної поведінки школярів

Метою цієї статті є науково-теоретичне обґрунтування змістовної сутності поняття “культура екологічної поведінки” та можливостей компетентнісного підходу у формуванні культури екологічної поведінки школярів.

Поняття “культура екологічної поведінки” акумулює сутнісні характеристики понять “культура”, “екологічна культура”, “культура поведінки”. Логічно, що особливу увагу привертають визначення, що так чи інакше розкривають взаємозв'язки цих понять, взаємодію людини з природою.

У найширшому розумінні, під культурою мають на увазі передусім олюднену природу, тобто все те у природі, що має на собі відбиток людської діяльності. З цього погляду вся навколишня дійсність складається з двох видів природи:

первісної й окультуреної, обробленої і перетвореної працею багатьох поколінь [6, с. 19].

В контексті екологічної проблематики увагу привертають визначення, що характеризують взаємодію людини з природою. Дослідник цієї проблеми відомий український філософ М.Кисельов зазначає, що зазвичай культуру виділяють як особливу сферу дійсності, передусім, по відношенню до природи. Більшість з наявних в літературі визначень культури виходить з протиставлення її світу природи. Від такого протиставлення страждають і природа – від кризи екологічної, і культура – від кризи духовної; сучасна екологічна ситуація у певному розумінні є наслідком протиставлення культурного і природного як двох незалежних і навіть опозиційних сутностей, – зазначає вчений.

Зв'язок культурологічної проблеми і екології обумовлений хоча б тим, що природа є неодмінною основою розвитку культури, а ступінь освоєння природи людиною є одним з важливих показників рівня розвитку людського суспільства, його культури. В свою чергу, взаємодія з природою визначається особливостями культури, через яку транслюються, реалізуються цінності певного суспільства. Тому в літературі поширюється думка, що культура є специфічним, властивим людині, цілісним способом адаптації до природного оточення. Відповідно, серед численних визначень культури наявні такі, що не ґрунтуються на опозиції “культура – природа”. Як зазначає В.Межжерін, культура за своїм походженням і призначенням екологічна, оскільки принципова відмінність людини від тваринного світу полягає саме у тому, що природні ресурси вона споживає за допомогою культури.

Термін “екологічна культура”, запроваджений культурологом Л.Коганом (1973 р.), у наш час має чимало визначень, що обумовлює різноманітність підходів до її вивчення. Вітчизняні дослідження екологічної культури як особистісної якості школярів різного віку належать О.Король, С.Лебідь, І. Павленко, О.Пруцаковій, Н.Шевченко та іншим. Питанням підготовки вчителя до формування екологічної культури учнів присвячені роботи С.Іващенко, Г.Тарасенко, О.Чернікової. Виховання екологічної культури студентів вивчали Г.Глухова, Н.Єфіменко, О.Матеюк, Л.Фенчак.

Екологічна культура, – зазначає О.Унтілова, – відносно самостійна система духовно-практичної сфери, основними компонентами якої є екологічна свідомість, еколого-культурні цінності, екологічна поведінка, що забезпечує їх взаємозв'язок на різних ієрархічних рівнях: суспільства в цілому, соціальних

груп і індивідів. Екологічна культура виражається у здатності людей свідомо користуватися своїми екологічними знаннями і вміннями в практичній діяльності, передбачає формування духовно-моральних якостей особистості, здатності поступати по совісті з природою і людьми [9, с. 48-49].

Уточнення поняття екологічної культури стосовно особистості робить К.Артамонова: екологічна культура – це невід’ємний компонент духовного світу особистості, який являє собою екологічно орієнтовану свідомість і поведінку, в основі яких лежать гуманістичні ціннісні орієнтації і установки відносно природи. Це поняття включає в себе такі складові, як екологічне світорозуміння, екологічна свідомість, екологічні переконання, екологічна самосвідомість, екологічна діяльність, ідеал взаємовідносин людини з природою [1, с. 26].

Наведені визначення екологічної культури акцентують увагу на цінностях, як основі поведінки. Аксіологічний аспект екологічної освіти і виховання наголошується у всіх міжнародних документах відповідного змісту. Цінності у структурі екологічної освіти набувають значення ключової категорії, розробляється окремий напрям – “навчання екологічним цінностям”.

Особистісні цінності формуються через ціннісне ставлення на основі усвідомлення потреб. Проте, повсякдення свідчить, що усвідомлення екологічних потреб не призводить автоматично до формування відповідних цінностей і не знаходить масового відображення у поведінці людей. З’ясовуючи специфіку екологічних цінностей, О.Стегній доходить висновку: вони належать до числа так званих “пост матеріальних”, і набувають ваги у суспільстві після того, як люди досягли матеріальної безпеки, і тому, що вони її досягли. Постматеріальні екологічні цінності поширюються серед населення відповідно до економічних досягнень та довготривалості періоду економічного піднесення держави. У сучасних індустріально розвинених країнах, де більшість громадян не відчуває дефіциту матеріальних вигод і послуг, люди починають мислити про задоволення естетичних, інтелектуальних та інших духовних потреб, у тому числі – тих, що задовольняються завдяки спілкуванню з природою [7, с. 45-48].

Спільною ознакою посттоталітарних держав Європи, за визначенням відомого екофілософа В.Хьосле, є перейняття західних стандартів споживання, на жертovníк яких можуть бути принесені всі інші цінності. Саме тому значна частина населення в Україні допоки більше піклується про матеріальний добробут.

Особливістю нових смисложиттєвих орієнтирів, які з неминучістю зобов'язане виробити людство, є усвідомлення цінності природи не як “цінності для когось”, а як “цінності чогось”, – робить висновок М.Гладкий [3, с. 10]. Це означає, що природа має цінність сама по собі, незалежно від здатності задовольняти “якісь” і “чиїсь” потреби.

Зв'язок поведінки і культури здійснюється через освіту. У психолого-педагогічних дослідженнях екологічна освіта розглядається як процес і засіб формування екологічної культури особистості, а відповідно, екологічна культура – як результат екологічної освіти і виховання. Однак є й інший аспект взаємозв'язку освіти і культури: культура як джерело, засіб, простір розвитку екологічної освіти, – звертають увагу А.Захлебний і О.Дзятковська.

Освіта – складова частина культури, при цьому виступає як засіб соціалізації і інкультурації особистості. Екологічну освіту слід розглядати як процес залучення індивіда до культурного досвіду людства з взаємодії з навколишнім середовищем; засіб формування індивідуальної екологічної культури, результатом якого є становлення і розвиток суб'єкта екологічно орієнтованої діяльності. Культурологічний підхід у екологічній освіті передбачає поєднання двох підходів: “освіта в культурі” і “культура в освіті” [4].

Поняття “культура поведінки” не є новим у педагогіці. Виховання культури поведінки дошкільників та учнів початкової школи розглядалась у працях Л.Артемової, В.Білоусової, О.Богданової, Н.Вітковської, В.Горєєвої, Л.Грибової, Т.Маркової, В.Нечаєвої, С.Петеріної. Останнім часом цій проблемі присвячено також роботи М.Федорової, Є.Яковенко-Глушенкової; виховання культури вчинку у студентської молоді досліджено А.Ушаковим. Культура поведінки молодших школярів у дослідженні Є.Яковенко-Глушенкової полягає у засвоєнні та дотриманні ними загальнолюдських норм і правил життєдіяльності на рівні усвідомленої звички.

У визначенні, яке дає М.Федорова стосовно дітей 6-7 років життя, розкриваються деякі психологічні механізми культури поведінки: це сукупність способів самоорганізації діяльності у відповідності з морально-естетичними вимогами суспільства шляхом зіставлення власних “етичних інстанцій” з соціальними очікуваннями рідних, старших, однолітків [10, с. 27].

Зі сфер прояву культури поведінки дослідники наголошують на: родині, колективі, побуті, школі, громадських місцях, гігієні, мовленні, спілкуванні (Є.Яковенко-Глушенкова); культурі

спілкування та взаємин, культурі поведінки у колективі, культурі взаємин у праці, культурі мовлення та зовнішнього вигляду (В.Білоусова); культурі взаємин, спілкування, культурі побуту та культурно-гігієнічних навичках (Л.Артемова). Фактично, жоден з дослідників не виділяє взаємодію з природою у якості сфери прояву культури поведінки.

В свою чергу, систему вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості, вважаємо екологічною поведінкою.

Беручи за основу визначення культури поведінки як сукупності форм повсякденної поведінки людини (у праці, у побуті, у спілкуванні з іншими людьми тощо), в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки, враховуючи викладені вище теоретичні положення, “культура екологічної поведінки” визначається нами як сукупність соціально та особистісно обумовлених форм повсякденної поведінки у ситуаціях безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, у яких знаходить зовнішнє вираження ступінь (міра) усвідомлення самоцінності природи.

Нинішня актуальність компетентнісного підходу спонукає до аналізу його можливостей у формуванні культури екологічної поведінки школярів. Вони залежать від розуміння його сутності і взаємозв'язків, тлумачення яких неоднозначні. Більшість дослідників наголошують на взаємозв'язку компетентнісного підходу з діяльнісним і особистісно орієнтованим. Компетентнісний підхід у тлумаченні І.Зімньої характеризується посиленням як власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу [5, с. 17].

Впровадження компетентнісного підходу, вважає Т.Іванова, дозволить реалізувати особистісно орієнтований, діяльнісний і практико-орієнтований підходи у освітньому процесі, оскільки виділення компетентності у змісті навчальних предметів визначає орієнтири у доборі тих знань і умінь, які найбільш значущі для формування ціннісних орієнтацій, будуть затребувані у житті самого учня.

Інтеграцію діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів у реалізації компетентнісної освітньої парадигми доводять В.Болотов і В.Серіков. Аналізуючи природу компетентності, автори роблять висновок, що вона, будучи продуктом навчання, не витікає з нього безпосередньо, а є, радше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, а

особистісного зростання, наслідком самоорганізації і узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. Побудована на таких засадах, освіта постає як високомотивована і у повному розумінні особистісно орієнтована.

Про те, що лише педагогіка розвитку, яка базується на особистісно орієнтованому і діяльнісному підходах, здатна забезпечити формування компетентності вищого рівня, – зазначає І.Бех [2]. Вчений послідовно доводить це положення на основі узгодження ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з цілями і завданнями компетентнісного підходу на засадах логічної доповнюваності. Зокрема, він зазначає, що “діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу” у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання “утримує внутрішні відношення, зв’язки, закономірності, властиві певному об’єкту чи явищу. Відтак, теоретичне знання пов’язується, перш за все, з узагальненим способом діяльності. ... теоретичне знання – це не що інше, як самостійне оперування предметом, вміння сконструювати, використовувати його”.

Ставлячи за основне завдання розвиток теоретичної свідомості суб’єкта, діяльнісний підхід апелює до формування знань як переконань, до формування наукового світогляду, для чого застосовуються фрагменти практики у якості дидактичного засобу.

Суттєву відмінність діяльнісного і компетентнісного підходів І.Бех вбачає на рівні кінцевої мети. Якщо “метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб’єкта учіння”, то “компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб’єкта учіння у суб’єкта розвиненої суспільної практики, точніше, у суб’єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності”. Вчений застерігає проти вузького розуміння єдності знання і практики. У компетентнісному підході має “сповна реалізовуватися ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини і суспільства”. Зрештою, відмінність діяльнісного і компетентнісного підходів виявляється у значенні практики: “... якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики слугували засобом формування знань і переконань, то за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої” [2, с. 6-7].

Стосовно особистісно орієнтованого підходу, І.Бех відстоює його повну асиміляцію компетентнісним, зазначаючи, що морально-духовна досвідченість особистості, яка передбачається компетентнісним підходом, безпосередньо пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання, за якого вихованець є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики [2, с. 7].

Єдність діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів обгрунтована також у дослідженнях, безпосередньо присвячених екологічній освіті і вихованню школярів. У роботі А.Захлебного і О.Дзятковської обгрунтовується конструктивність особистісно-діяльнісного підходу для обгрунтування сутності і змісту екологічної компетенції. На відміну від особистісно орієнтованого, він не лише структурує через набір компетенцій соціокультурний досвід, з якого згодом формується зміст освіти, але виходить у доборі змісту з основних видів діяльності учнів, що дозволяє не лише оволодіти соціокультурним досвідом, але набувати власного досвіду, що є необхідною умовою формування екологічної компетентності у рамках випереджальної екологічної освіти в інтересах стійкого розвитку, – зазначають автори [4].

Лінії поєднання компетентнісного і діяльнісного підходів у системі екологічної освіти обгрунтовує С.Алексєєв.

Українські дослідники екологічної компетентності студентів ВНЗ зауважують на ефективності вирішення проблеми засобами польових (Л.Титаренко) та технологічних (Н.Черновол) практик, тим самим підтверджуючи зв'язок компетентнісного і діяльнісного підходів. Як зазначає Н.Черновол, діяльність пов'язує морально-етичні цінності особистості, вміння використовувати знання. Екологічна компетентність у площині діяльності визначає, насамперед, практичні вміння, спрямовані на захист навколишнього природного середовища, збереження власної та колективної безпеки, дотримання правових норм, екологічної етики тощо.

У роботі Л.Титаренко польові практики розглядаються як форма навчального процесу, що надає можливість набуття студентами безпосереднього досвіду взаємодії з природою, спосіб дослідити і відчувати особисту причетність до екологічних проблем.

Дещо іншої позиції дотримуються В.Андрущенко, С.Сисоєва, розглядаючи компетентнісний підхід у якості такого, що сприяє реалізації особистісно орієнтованої професійної освіти.

Аргументуючи додатковість компетентнісного підходу до культуроцентричного, знанневоцентричного, системодіяльнісного

підходів (причому найбільш загальним, всеохоплюючим є культуроцентричний підхід), О.Субетто зазначає його обмеженість. Компетентнісний підхід не може відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює собою формування культури особистості як якісної цілісності. ... включення в систему компетентності “емоційно-вольової регуляції”, “мотиваційного” і “поведінкового” компонентів є методологічною помилкою, – вважає вчений [8].

Проведений теоретичний аналіз спонукає до висновків:

Екологічна культура (особистості чи суспільства), як стан духовного життя, обумовлюється історичними та освітніми причинами і утверджує певний тип стосунків, поведінки і діяльності щодо пізнання та практичного освоєння навколишнього середовища.

Діяльність, поведінку, вчинки людей стосовно природи визначають екологічні цінності, що є осердям екологічної культури особистості.

Причини порушення психологічного механізму формування цінностей через усвідомлення потреб і ціннісне ставлення у разі формування екологічних цінностей коріняться у “постматеріальному” характері екологічних цінностей, необґрунтованому перейнятті західних стандартів споживання. Їм необхідно протиставити усвідомлення самоцінності природи, що, в свою чергу, вимагає формування здатності до самообмеження надмірних, нерозумних потреб.

Можливості компетентнісного підходу у формуванні культури екологічної поведінки залежать від концептуального розуміння сутності і місця останнього у методологічній системі екологічної освіти. Однозначно ефективним компетентнісний підхід є для формування практичних природоохоронних вмінь, навичок прийняття рішень щодо взаємодії з природою.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов’язані з обґрунтуванням конкретних технологій формування культури екологічної поведінки школярів на засадах компетентнісного підходу, параметрів та методів вимірювання її сформованості.

Література:

1. Артамонова Е.И. Экологическая культура учителя / Е. И. Артамонова // На пути к устойчивому развитию России. – 2008. – №4. – с. 22-28.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сене компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1-2 (17-18). – С. 5-7.

3. Гладкий М.П. Трансформація смисложиттєвих орієнтирів за умов сучасної екологічної ситуації в Україні: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.0.03 / Інститут філософії імені Г.С.Сковороди НАН України / М. П. Гладкий. – К., 2003. – 16 с.
4. Захлебный А.Н. Экологическое образование: культурологический подход / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // На пути к устойчивому развитию России. – 2008. – № 4. – С. 9-10.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Кисельов М.М. Екологія і культура / М. М. Кисельов. – К. : Наукова думка, 1991. – 260 с.
7. Могильний А.П. Культура і особистість: [Монографія]. – К. : Вища шк., 2002. – 303 с.
8. Стегній О.Г. Екологічний рух в Україні: соціологічний аналіз. / О. Г. Стегній. – К. : Вид. Дім “КМ Академія”, 2001. – 243 с.
9. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. / А. И. Субетто. – С-Пб. - М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
10. Унтилова О.Н. Экологическая культура как фактор устойчивого развития общества / О. Н. Унтилова // На пути к устойчивому развитию России. – 2008. – №4. – с.46-49.
11. Федорова М.А. Культура поведінки дітей 6-7-го років життя (виховання у НВК “школа – дитячий садок”): метод. посіб. / За ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 136 с.

На основе анализа философской, культурологической, педагогической литературы обоснованы сущность понятия “культура экологического поведения”, возможности компетентностного подхода в формировании культуры экологического поведения школьников.

Ключевые слова: культура, экологическая культура, поведение, экологическое поведение, культура поведения, компетентностный подход.

On the basis of the analysis of the philosophical, culturological, pedagogical literature “the culture of environmental behavior”, possibilities of the competence-based approach in formation of culture of environmental behavior of schoolchildren are proved essence of concept.

Key words: culture, environmental culture, behavior, environmental behavior, culture of behavior, competence-based approach.

УДК: 373.5.033.041

О.О. Колонькова, м. Київ

КУЛЬТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Розкрито сутнісну характеристику поняття “культура екологічної поведінки”. Визначено основні напрями формування культури екологічної поведінки школярів.

Ключові слова: “культура”, “культура поведінки”, “поведінка”, “культура екологічної поведінки”.

На сьогодні в більшості країн світу актуалізувалася проблема освіти в інтересах стійкого розвитку суспільства. Передбачається, що подібне спрямування освіти сприятиме формуванню поколінь, які задовольнятимуть свої потреби з найменшим тиском на природне середовище, забезпечуватимуть екологічно виправданий економічний та соціальний розвиток суспільства.

Генеральною Асамблеєю ООН освіта визнана ключовим інструментом для підтримки політики екологічного та стійкого розвитку, в результаті чого рішенням Ради ЮНЕСКО у 2005 році проголошено Декаду освіти для стійкого розвитку всіх країн світу, положення якої також зобов'язалась виконувати й Україна. В законі України “Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року” зазначено про розробку і реалізацію до 2015 року “стратегії екологічної освіти з метою сталого розвитку українського суспільства”.

Щоб згуртувати суспільство для досягнення певної суспільно значущої мети необхідно сформувати спільні цінності, уявлення про світ та устрій життєдіяльності. Такий спосіб організації і розвитку суспільства, що характеризується сукупністю загальних сталих змістів відповідає дефініції “культура” [3]. Отже, для досягнення стійкого розвитку необхідна кардинальна перебудова способу життя – зміна загальної культури людства.

Утім занадто складно відбувається процес формування нової суспільної культури. Можливо занадто мало часу пройшло з початку відповідних дій, можливо – не так просто переорієнтувати суспільство на нові культурні орієнтири.

Метою статті є визначення сутнісної характеристики поняття “культура екологічної поведінки учнів основної школи”.

Філософські джерела пояснюють “культуру” в широкому смислі, як сукупність проявів життя, досягнень та творчості народу або групи людей [12].

У психологічних джерелах культура розглядається, як набута сукупність загальних сталих змістів, знань, цінностей що використовуються людьми для інтерпретації життєвого досвіду та визначають лінію поведінки. [4; 7].

Культурологи вбачають в понятті “культура” “специфічний спосіб організації та розвитку життєдіяльності, що представлений в продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм, духовних цінностях, сукупності ставлень людей до природи, між собою і до самих себе” [3, с. 206]. Сукупність штучних порядків та об’єктів, що створені як доповнення до природних; заучених форм людської поведінки та діяльності, набутих знань, символів в навколишньому світі [10].

Отже, будь-які джерела визначають культуру, як сукупність набутих, сталих характеристик, що зумовлюють поведінку людей.

“Культура” – досить складне поняття, інтегроване в усі сфери людської діяльності. Виділяють різноманітні структурні компоненти культури. Наприклад, за сферами діяльності: культура праці і побуту, культура господарювання і управління, економічна і політична культура [1]. За сферами життя культуру поділяють на такі різновиди: біологічна, виробнича, духовна, соціальна [6]. За якісними характеристиками розрізняють культуру кожної людської спільноти (етнічної, конфесійної тощо): традиції та звички, мова та писемність, особливості організації життєдіяльності та виховання тощо [12].

Більш впорядкованим поділом можна вважати такий:

- виробнича (економічна) культура;
- політична культура;
- духовна культура;
- культура спілкування та побуту [1].

Екологічну культуру будемо розглядати як якісну характеристику кожного структурного компонента загальної культури, оскільки будь-яка діяльність людини впливає на стан навколишнього природного середовища.

Концепція екологічної освіти України розглядає екологічну культуру як складову системи національного і громадянського виховання, частину загальної культури, що характеризується глибоким усвідомленням важливості гармонійного взаєморозвитку суспільства і природи.

Екологічна культура визначається як історичне явище, пов'язане з рівнем розвитку суспільства, обумовлене нині глибоким усвідомленням екологічних проблем у житті людства, як ведення заощадливого господарювання на основі пізнання законів природи, з врахуванням близьких і віддалених наслідків для природи.

У педагогічних джерелах екологічна культура особистості характеризується:

- системою цінностей щодо довкілля;
- відповідальним ставленням до навколишнього середовища;
- системою умінь і досвідом вирішення екологічних проблем, насамперед, на місцевому і локальному рівнях;
- практичними діями, поведінкою, спрямованими на збереження довкілля [8].

Екологічна культура відповідає вимогам стійкого розвитку суспільства, тому є одним із важливих кроків на шляху його досягнення.

Оскільки культура розглядається різними джерелами з точки зору змісту та розпадається на різні сфери, доцільно розглянути поняття “культура поведінки”.

Поведінка науковими джерелами пояснюється як система взаємопов'язаних дій людини у взаємодії з природою, соціумом, що регулюється завчасно поставленою метою [9]. Поведінка особистості – це вчинки, дії, що в будь-якому випадку торкаються інтересів інших людей, колективів, суспільства в цілому. Поведінка має місце в зовнішньому світі, виявляється зовнішнім спостереженням, її зміст може бути зрозумілим тільки через глибоке вивчення внутрішньої сутності особистості [4; 7; 13].

Отже поведінка у будь-якому випадку впливає на зону відповідальності особистості, тобто на сферу поширення результатів її життєдіяльності. Фактами поведінки є:

- зовнішні прояви фізіологічних процесів – поза, міміка, інтонація тощо;
- окремі рухи, жести;

- дії як більш великі акти поведінки, що мають певний зміст;
- вчинки – ще більш великі акти, що мають, як правило, суспільне, соціальне значення і пов'язані з нормами поведінки, самооцінкою [7, с. 332].

У руслі положень освіти для стійкого розвитку важливого значення набуває соціально-економічний аспект поведінки людини, саме він потребує найбільшої уваги у формуванні культури екологічної поведінки школярів.

Соціальною вважають таку поведінку, яка безпосередньо або опосередковано включена у спілкування з іншими людьми, знаходиться у зв'язку з їхніми діями, вчинками [13]. Соціально-економічна поведінка – це “система взаємопов'язаних дій, які чинять люди у соціальній та економічній сферах суспільства під впливом власних та групових економічних інтересів задля задоволення своїх потреб” [9, с. 210].

Сутність соціально-економічної поведінки полягає у взаємодії людей з вирішення певних проблемних питань в соціальній та економічній сферах.

На 5-й Пан-Європейській конференції міністрів “Довкілля для Європи” зазначалось про нагальну необхідність створювати в школах культуру, що ґрунтується на навчанні співіснуванню у соціумі та заохочувати учнів і вчителів до демократичної співпраці у сфері екологічної освіти.

Культуру поведінки філософські, психологічні, культурологічні та педагогічні джерела вбачають у дотриманні правил, норм, основних вимог людського співжиття, що регулюють взаємовідносини та забезпечують входження людини у суспільство.

Культура поведінки – важлива сторона морального обличчя людини. Вона складається із загальної внутрішньої культури та моральних вимог суспільства [5].

Культура поведінки – це інтегроване поняття, оскільки є показником внутрішніх якісних утворень особистості, що відбиваються у зовнішньому світі через поведінку та вчинки.

За Рубінштейном С.Л., “одиницею” поведінки є вчинок. Вчинком вважається лише така дія людини, у якій головне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, норм суспільної моралі. Вчинок є показником морально-психічного розвитку особистості.

На відміну від культури поведінки культура вчинку – інтегрована якість особистості, у якій представлені смисли її

культурного буття відбиті в ідеальних уявленнях про моральні цінності, моральні почуття, високоморальну поведінку. Культура вчинку виявляється у високому рівні володіння системною загальнолюдських морально-етичних цінностей.

Культура вчинку є показником морально-естетичної сутності дій людини; принципом, настанови моральної поведінки; інтегративною якістю духовно розвиненої особистості [11].

Екологічна поведінка – це такі дії та вчинки особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження та відтворення природи.

Вивчивши феномен культури, його структурні компоненти, окреслюється характеристика основного поняття – “культура екологічної поведінки”.

Культура екологічної поведінки, з огляду на аналіз наукових джерел, – це спосіб організації життєдіяльності людини, представлений сукупністю знань, норм та правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються в безпосередній і опосередкованій взаємодії з природою.

Культура екологічної поведінки відслідковується в:

- системі цінностей, спільних для людей уявлень про спосіб життя, що сприяють збереженню та відтворенню природи;
- колективній пам’яті народу щодо бережливого ставлення до об’єктів природи;
- сукупності досягнень людського суспільства у виробничій, суспільній, духовній сфері, що забезпечують гармонійне співіснування людини і природи;
- організації повсякденної життєдіяльності з позиції екологічної доцільності.

Найвищий рівень культури екологічної поведінки підпорядкований принципу екологічного імперативу, який регулює ставлення людини до природи, її поведінку, діяльність в природі і вимагає виключення будь-якої можливості руйнації природи [14].

Культура екологічної поведінки виявляється у щоденній діяльності кожної людини відповідно до соціальної ролі, роду діяльності, професії тощо.

Культура екологічної поведінки школярів виявляється в їхній повсякденно-побутовій діяльності, практичній реалізації своїх освітніх потягів, інтересів та настанов дорослих. Фактично є

складовою культури повсякденності. Культуру повсякденності науковці розглядають як таку, що включає щонайменше два способи життя: домашній та суспільний.

Найбільш виразним показником культури екологічної поведінки школяра є побутова діяльність, оскільки вона є звичною і практично неусвідомлюваною. Титаренко Т.М. зауважує, що закріплення досвіду такої діяльності відбувається в сім'ї та соціумі щодня в результаті повторюваності відношень між речами та людьми. Велику роль в цьому процесі відіграють звички і традиції, що передаються від покоління до покоління.

“Побут” розглядається як сфера поза виробничого економічного і соціального життя особистості, що включає:

- задоволення потреб в їжі, одязі, житлі, підтримці здоров'я;
- діяльність з освоєння духовних благ, культури;
- спілкування, відпочинок, розваги [10].

Як стверджує Асеев В.Г., людина часто не усвідомлює (або усвідомлює частково) дві сфери мотивації: 1) автоматизовані, в готовому вигляді засвоєні та закріплені тривалою практикою елементи поведінки; 2) загальну спрямованість своєї особистості, основні потреби, інтереси, над якими людина недостатньо замислюється.

Отже, з метою формування культури екологічної поведінки школярів необхідно, по-перше, звернути увагу на побутові звички учнів, їх безпосередній та опосередкований вплив на природу. Адже, побутова поведінка здебільшого відбувається автоматично на рівні звичних дій.

Психологи зазначають, що людина цінує свої звички і важко від них відмовляється, оскільки звичні дії та умови забезпечують їй спокій і рівновагу у соціальному просторі. Усвідомлюючи необхідність зміни звичних форм поведінки і не маючи достатньо волі, людина починає виправдовувати свою поведінку та вчинки тим, що вони відповідають реальному становищу – зробив так, тому що інакше не було можливості [15]. Наприклад: “Я пройшовся газоном, тому що поспішав, а обходити далеко”; “Спалив сміття, тому що далеко нести у сміттєвий бак”; “Викинув kota з дому, тому що він мене сильно покусав”. Ми сприймаємо лише те, що відповідає нашим інтересам, потребам, цінностям.

По-друге, важливо зорієнтувати школярів на усвідомлення та оцінку своєї поведінки стосовно природи. Таке спрямування

виховного процесу найбільш ефективно у підлітковому віці, коли розвивається самосвідомість, висуваються нові вимоги до своєї особистості, норм та правил поведінки, принципів життя. Підлітки намагаються формувати себе, порівнюючи чужі та свої дії, вчинки. Однак саморозвиток починається тоді, коли більш менш усвідомлено ставляться цілі щодо власного самовдосконалення.

Визначальну роль у спонуках самовдосконалення вчені надають набутому досвіду. Скребець В.О. зауважує, що в процесі взаємодії з навколишнім світом особистість набуває певного досвіду, спираючись на який, починає самостійно вибирати цілі та засоби діяльності, керувати собою, змінюючи та виховуючи себе. Кисельов М.М. зазначає, що від власного досвіду, переконань, культурного рівня, моральності та інтуїції залежать переживання особистості у взаємодії з довкіллям. Ухтомський О.О. також переконаний, що тільки набутий в процесі життєдіяльності досвід та якості допомагають особистості вільно та самостійно обирати цілі та засоби діяльності, одночасно удосконалюючи свої здібності та змінюючи себе.

Стосовно сфери екологічного виховання такий досвід особистість набуває під час діяльності, що безпосередньо або опосередковано впливає на довкілля. Однак важливим залишається – навчити особистість усвідомлювати наслідки своєї діяльності та поведінки для природи.

Отже, у подальшому дослідження варто спрямувати на розробку виховних технологій, що забезпечать невимуснене переосмислення своїх дій та стереотипів поведінки, допоможуть розібратися в тому, які цінності школярі обирають, а від яких відмовляються під час взаємодії з природою.

Література:

1. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко та ін. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
2. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь / В. А. Кондаров, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина; А. П. Ярещенко (общ. ред.). – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 668 с.
3. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко – М. : ООО "Изд-во "Вече 2000", ООО "Изд-во АСТ", 2003. – 512 с.

4. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посіб. / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
5. Культурология. XX век: Словарь / А. Я. Левит (гл. ред., сост. и автор проекта). – СПб. : Университетская книга, 1997. – 630 с.
6. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер., М. и др., 2003. – 416 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В. О. Олефір, А. С. Куфлієвський та ін.; В. Б. Шапар (ред.). – Х. : Прапор, 2009. – 762 с.
8. Пустовіт Н.А. Неперервна екологічна освіта в Україні (концептуальні засади) / Н. А. Пустовіт // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К.: Пед. думка, 1999. – Кн.1. – С. 64-71.
9. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. / Уклад.: В. І. Волович та ін. – К., 1998. – 736 с.
10. Соціолого-педагогічний словник / С. У. Гончаренко та ін. (уклад.); В. В. Радул (ред.). – К. : Ексоб, 2004. – С. 217.– 304 с.
11. Ушаков А.С. Виховання культури вчинку у студентської молоді у позааудиторній роботі вищого навчального закладу : Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Артем Сергійович Ушаков. – Луганськ, 2007. – 227 с.
12. Философский энциклопед. словарь. – М. : ИНФРА-М., 2005. – 576 с.
13. Энциклопедический социологический словарь / Г. В. Осипов (ред.); РАН. Ин-т соц.-полит. исследов. – М., 1995. – 940 с.
14. Електронний ресурс. – Режим доступу: www.philsci.univ.kiev.ua.
15. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://telesnost.ru>.

Подана суттєва характеристика поняття “культура екологічного поведіння”. Определены основные направления формирования культуры экологического поведения школьников.
Ключевые слова: культура, культура поведіння, поведіння, культура екологічного поведіння.

The intrinsic characteristic of concept “culture of ecological behavior” is submitted. The basic directions of formation of culture of ecological behavior of schoolboys are defined.

Key words: culture, culture of behavior, behavior, culture of ecological behavior.

І.М. Санковська, м. Київ

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ І ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

На основі аналізу філософської, культурологічної, педагогічної літератури обґрунтовано сутність поняття “культура екологічної поведінки”, “наступність”, визначено принципи формування культури екологічної поведінки школярів.

Ключові слова: екологічна культура, поведінка, початкова школа, наступність, природознавство.

Екологічні проблеми набули глобального характеру і відтепер стосуються всього людства. На сучасному етапі розвитку суспільства питання екологічного виховання постали особливо гостро. Головна причина такого стану справ – тотальна екологічна безвідповідальність. Навіть мінімальний перелік екологічних питань свідчить на користь того, що проблема екологічного виховання школярів не є штучною, і що пошук шляхів її вирішення є однією з пріоритетних завдань сьогоденної педагогічної науки і практики.

Розвиток цивілізації і сучасна екологічна освіта швидше зорієнтовані на виховання користувача, а не активного охоронця природи. Це, в свою чергу, викликає необхідність поновлення змісту екологічної освіти і виховання за допомогою зміщення акцентів у сферу формування екокультурних цінностей, соціального і етично-ціннісного досвіду взаємодії дітей з природою. Такий підхід обґрунтований в сучасних наукових дослідженнях Н.С.Дежнікової, С.Д.Дерябо, А.Н.Захлебного, В.А.Ясвіна та ін.

У Стратегії ЄЕК ООН з освіти в інтересах стійкого розвитку також наголошується на вирішальному значенні освіти у забезпеченні інформованості населення з екологічних та етичних питань, формуванні цінностей, вироблені навичок і заохоченні екологічно доцільної поведінки. Розуміння цих положень виступає основою для усвідомлення особистістю власної причетності до забруднення і збереження довкілля, відповідальності за стан навколишнього середовища [9, с. 18-19; 10].

Чільне місце в системі екологічної освіти належить початковій школі. Саме цей період у житті дітей важливий для усвідомлення себе невід'ємною часткою природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності. Формування такої поведінки, досвіду природоохоронної діяльності неможливе без усвідомлення власної причетності молодших школярів до забруднення довкілля і формування відповідальності за його збереження [6, с. 4-5].

У працях І.Д.Беха [2], Л.С.Виготського [4], Г.С.Костюка [3], Д.Б.Ельконіна [12] та інших визначається, що молодший шкільний вік сприятливий для формування культури екологічної поведінки, оскільки у цьому віці відбуваються значні зміни у всій психічній сфері дитини. Поведінка молодшого школяра, яка психологічно обумовлена вибором, залежить від оцінки своєї і чужої поведінки, наявності практичних навичок поведінки. Участь у різних видах екологічної діяльності – навчальної, ігрової, трудової – сприяє формуванню вмінь та навичок культури поведінки, відпрацюванню поведінкових стереотипів [6, с. 7-8].

На сучасному етапі модернізації національної системи освіти важливе значення має пошук ефективних шляхів реалізації безперервності в екологічному вихованні підростаючих поколінь, що забезпечить організаційну та змістову єдність, наступність й узгодженість усіх її ланок. Досягнення суттєвих результатів у цьому напрямі можливо за умов застосування принципу наступності в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, зокрема, під час переходу від початкової до основної її ланок у курсах природничого циклу, що, в свою чергу, зумовлює пошук нових та переосмислення існуючих підходів до екологічного виховання учнів [11, с. 6-7].

Важливість ситуації посилює той факт, що в сучасній школі не можливо виділити жодного іншого предмета, який мав би такі найсприятливіші умови для виховання у школярів дбайливого ставлення до природи, як природознавство, а згодом – і географія. Це пов'язано з універсальністю природничо-географічних знань, змістове наповнення яких має розширюватися й поглиблюватися з роками, сприяючи вихованню екологічно свідомої особистості зі сталими екокультурними і поведінковими переконаннями.

Культура поведінки в даному випадку визначається як спосіб організації особистістю власних дій і вчинків, що забезпечують її різнобічний гармонійний розвиток і не суперечать інтересам

суспільства [12, с. 33], а “глибинний зміст філософського розуміння культури в тому й полягає, що це поняття фіксує людське ставлення до природи “втління людяності – універсальності цього ставлення” [5, с. 64].

Психологічними основами формування культури поведінки є роботи К.О.Абульханової-Славської [1], І.Д.Беха [2], А.В. Петровського та інших, у яких обґрунтовується, що основою поведінки є вчинки, у яких формуються й виявляються позиція та моральні переконання особистості.

Спираючись на вищезазначене і враховуючи актуальність процесу формування культури поведінки школярів, вважаємо, що важливою проблемою на сьогодні є питання наступності у формуванні культури екологічної поведінки учнів початкової і основної школи.

Аспекти наступності за різними напрямками досліджувались вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема: у навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх шкіл (Б.Алієва, В.Сенько та ін.), у т.ч. на різних вікових етапах (С.Архангельський, Ю.Бабанський, Л.Іщенко, О.Мороз та ін.), в ознайомленні з природою (Т.Ковальчук, О.Король та ін.), а також розроблялися філософські (Г.Ісаєнко) та психолого-педагогічні основи наступності (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець та ін.).

Аналіз педагогічної літератури та вивчення досвіду початкової і основної школи з організації процесу екологічного виховання і культури екологічної поведінки учнів виявили характерні для сучасного етапу розвитку загальноосвітньої школи суперечності між:

- природною цілісністю людини і переважно предметним навчанням;
- зростанням дослідницького інтересу до проблем екологізації освітнього простору та незначною наповненістю екологічним змістом курсів природничого циклу;
- розв’язанням низки важливих дослідницьких завдань з позицій наступності навчально-виховного процесу та неузгодженістю програмово –методичного забезпечення процесу наступності екологічного виховання учнів початкової та основної школи в курсах природничого циклу [11, с. 8].

Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дало змогу уточнити сутність поняття

“наступність” – ускладнення комплексу знань, умінь, навичок (за умов систематичного використання певних форм, методів, технологій, засобів, прийомів організації навчально-виховного процесу) із послідовним їх розширенням та поглибленням за узгодженого переходу від однієї ланки до іншої в педагогічному процесі.

Наступність у навчанні слугує ніби сполучною ланкою з одного боку, між “старими” і “новими” природничими знаннями, з іншого боку – між різними етапами безперервного шкільного навчання. Відбувається об’єднання в одне ціле знань, умінь і навичок, формуються мотиви навчання, ціннісні орієнтації. Таким чином методологічна, або інтегративна, за Ю.Кустовим, функція наступності полягає в забезпеченні умов для інтеграції знань в єдину цілісну систему [7, с. 143-144].

Встановлено, що педагогічними умовами реалізації наступності в вихованні екологічної культури в учнів початкової та основної школи в курсах природничого циклу є:

- удосконалення методики формування екологічної вихованості та культури школярів;
- спрямованості навчального змісту курсів природничого циклу на усвідомлення учнями цілісності навколишнього світу;
- побудови його з урахуванням принципу наступності [11, с. 10-11].

Важливим, в зв’язку з цим завданням екологічної освіти, є теоретичне опанування школярами знань про природу, її цінності, діяльність у ній людини, про екологічні проблеми та шляхи їх вирішення на виробництві, в побуті, на відпочинку.

Зміст предметного курсу “Природознавство” забезпечує природну основу розуміння молодшими школярами необхідності охорони довкілля тому, що в ході його вивчення приділяється особлива увага формуванню конкретних знань про живу природу, які умовно можна окреслити трирівнево:

1 рівень: об’єкти природи розглядаються окремо, без акцентування уваги на їх взаємозв’язок. Це досить важливий рівень, без якого неможливі подальші дії, проте ним не можна обмежуватися.

2 рівень: об’єкти природи розглядаються у їх взаємозв’язку. Увага акцентується на тому, наприклад, чим харчуються ті чи інші тварини, вибудовуються відповідні ланцюжки живлення тощо.

3 рівень: рівень, коли розглядаються не тільки об'єкти природи, а й процеси. Інакше кажучи, третій рівень – це якраз той рівень, коли знання екологічних зв'язків допомагає максимально пояснити явище дітям.

У п'ятикласників же він лише формується. Вони звикли працювати з одиничними поняттями та термінами і тому нові необхідно вводити поступово, вчити дітей їх виокремлювати, характеризувати, використовувати у різних ситуаціях під час уроків з різних предметів. Причому, не лише на репродуктивному рівні (запам'ятай, повтори), а й на основі вже сформованих уявлень і досвіду практичної діяльності.

За цих обставин важливо і необхідно поступово вводити новий зміст і нові форми навчальної діяльності. На початку вони повинні відповідати засобам навчання останнього року перебування дітей у початковій школі. Водночас, спостереження і дослідження свідчать про те, що у 5-му класі школярі засвоюють навчальний матеріал тими ж методами, що й у перші два роки шкільного життя. Відбувається збільшення обсягу знань, умінь, навичок, але не відбувається помітних змін у розвитку дитини. Саме тому поряд з індивідуальними потрібно розвивати групові форми проведення занять, якісно змінюючи ступінь відповідальності кожного за загальний результат, формувати навички самоконтролю та самооцінки.

Проведений аналіз наукової та методичної літератури, власний досвід роботи в школі дає підстави для висновків, що для формування культури екологічної поведінки та цілісних знань про природу необхідно:

- забезпечити наступність у формуванні таких знань між початковою та середньою ланкою основної школи;
- збільшити поінформованість школярів про існуючі екологічні проблеми та вплив стратегій особистого і родинного споживання на стан довкілля;
- адекватно оцінювати свої дії і вчинки стосовно природи та, в подальшому, відповідно їх регулювати;
- залучати учнів до практичної природоохоронної діяльності; Визначено основні принципи екологічного виховання учнів і формування їх екологічної культури. До них належать:
- принцип міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі екологічної освіти;

- взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення;
- принцип систематичності і безперервності вивчення екологічного матеріалу, що реалізується за умови урахування ступенів навчання (початкової, базової, повної загальної середньої освіти), вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- принцип єдності інтелектуального і емоційно-вольового компонентів у вивченні і поліпшенні учнями навколишнього середовища;
- принцип взаємозв'язку глобального, національного і регіонального розкриття екологічних проблем у навчальному процесі [12, с. 38-40].

Виявлено, що основними джерелами формування екологічної культури молодших школярів виступають:

- а) пізнавальна діяльність учнів, пов'язана зі спостереженням навколишнього середовища;
- б) дослідницька діяльність, що передбачає різноманітну активну природоохоронну роботу;
- в) практична (прикладна) діяльність, що виникає і розвивається під впливом цілеспрямованого дослідницького пошуку і формує активне ставлення до навколишньої дійсності, перетворюючи здобуті в процесі пошуку екологічні знання у практичні навички природоохоронної роботи [6, с. 10].

За підсумками дослідно-експериментальної роботи, для практичного використання буде розроблено методичний посібник “Екологічний календар” та методичні рекомендації з наступності в формуванні культури екологічної поведінки школярів, які дозволять дотриматися системності та систематичності в ознайомленні з екологічними проблемами та залучені учнів до практичної природоохоронної діяльності, застосувати спільні для початкової і основної школи технології екологічного виховання (екологічний календар, проекти тощо).

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти зазначеної проблеми й передбачає подальший науково-педагогічний пошук, пов'язаний із дослідженням наступності у вихованні культури екологічної поведінки учнів початкової і середньої ланки основної школи в курсах природничого циклу, можливостей розширення цілісного світосприйняття та екологічної вихованості школярів.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Бех І.Д. Правилівідповідне виховання як суспільний виклик / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №2. – С. 1-4.
3. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 268 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский, под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1996. – 536 с.
5. Давидович Ю. Человек-культура-природа / Ю. Давидович // Проблемы теории культуры. – К., 1999. – 109 с.
6. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. / О. В. Крюкова. – К., 2005. – 18 с.
7. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов. / Ю. А. Кустов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982. – 274 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
9. Програма дій з подальшого впровадження “Порядку денного на XXI століття (“Rio+5”)”. – К. : Інтелсфера, 2000. – 59 с.
10. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. – Бібліотека ВЕЛ. Серія “Охорона навколишнього середовища”. – К. : “Аспект-Поліграф”, 2006. – №3.
11. Удовиченко І.В. Наступність екологічного виховання учнів початкової та основної школи в курсах природничого циклу : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / І. В. Удовиченко. – Суми, 2006. – 17 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин // Новое в жизни, науке, технике. Серия “Педагогика и психол”. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

На основе анализа философской, культурологической, педагогической литературы обоснована сущность понятий “культура экологического поведения”, “преемственность”, определены принципы формирования культуры экологического поведения школьников.

Ключевые слова: экологическая культура, поведение, начальная школа, преемственность, природоведение.

Based on different types of literature such as philosophical, cultural and pedagogical studies, conclusions were made to derive the principals of “ecological code conduct”, legacy of ecological traditions and principal definition for cultural formation of eco behavior in the primary school children.

Key words: environmental culture, behavior, primary school, earth science, ecological legacy.

Є.В. Копилець, м. Полтава

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Автор аналізує досвід класифікації екологічно спрямованих уроків географії в контексті ціннісного навчання та пропонує власну класифікацію уроків географії, яка відповідає поетапному процесу формування екологічних ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: класифікація уроків географії, виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів.

Розвиток вітчизняної педагогічної науки упродовж останніх десятиліть ознаменувався її стрімкою аксіологізацією. Зокрема, О. Сухомлинська постулювала ціннісний підхід найпріоритетнішою виховною проблемою і наголосила: на часі перехід до ціннісного навчання, яке насамперед формуватиме світогляд, що оперує ціннісними категоріями [10]. За І. Зязюном, питання розвитку ціннісної свідомості учнів є основним для української освіти [3, с. 378]. Це необхідно враховувати і під час розробки теорії та методики екологічного виховання учнів у процесі вивчення шкільних дисциплін.

Вищезазначене повною мірою стосується екологічного виховання під час вивчення географії. Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, одним із завдань вивчення географії як складової освітньої галузі “Природознавство” є формування в учнів ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, уміння екологічно виражено взаємодіяти з довкіллям. Цим завданням актуалізується увага до поняття екологічних ціннісних орієнтацій, яке впроваджене понад чверть століття тому працями А. Захлебного, І. Зверева, І. Суравегіної та інших дослідників і донині не втратило значущості.

Виховання екологічних ціннісних орієнтацій під час вивчення географії в школі потребує послідовного опанування ціннісного змісту навчального матеріалу на уроках різних типів. У сучасній вітчизняній методиці навчання географії уроки зазвичай класифікують за основною дидактичною метою, яка, у свою чергу,

обумовлює організацію пізнавальної діяльності учнів [4; 7]. Однак така класифікація відбиває спрямованість процесу навчання на формування знань, умінь і навичок; при розгляді навчання у ціннісному контексті вона втрачає оптимальність. До того ж, фахівцями констатовано “неспроможність, недосконалість, неуніверсальність” [1, с. 129] традиційних класифікацій уроків, застарілість пріоритетів у визначенні провідного типологічного критерію; з іншого боку, зауважується, що універсальна класифікація уроків неможлива в принципі [8].

Мета статті – проаналізувати досвід класифікації екологічно спрямованих уроків географії у контексті ціннісного навчання та запропонувати власний варіант класифікації уроків географії, яка б відповідала поетапному процесу формування екологічних орієнтацій.

Перші спроби виробити специфічний підхід до класифікації екологічно зорієнтованих уроків були здійснені ще на початку цілеспрямованої екологізації освіти і донині значною мірою зберігають актуальність. Так, у 1980 р. С. Глазачов, С. Петров та В. Сериков сформулювали низку відповідних вихідних положень, найвагомішими з яких, на нашу думку, є такі: екологічне виховання потребує особливого типу уроку, який буде відповідним за цілями і засобами; зміст уроку має корелювати із системою ціннісних орієнтацій учнів; у діяльності на уроці повинні застосовуватися, а відповідно, і освоюватися світоглядні ідеї; особистісно прийняті ідеї слід реалізовувати у практичних життєвих ситуаціях; вибір рівня і типу екологічно зорієнтованих уроків має співвідноситися із рівнями вихованості учнів та організації їх діяльності.

Вищеназвані дослідники розглядали типи уроку, виділені за дидактичною метою та способом проведення, крізь призму додаткових параметрів: можливого рівня екологічності (екологічні елементи у засобах; екологічні елементи в цілях; монографічний екологічний урок), нестандартності уроку (стандартний; нестандартний) та його оструктуреності (поліструктурний, прикладом якого є комбінований урок; моноструктурний). У підсумку було виділено 10 типологічно значущих варіантів екологічно зорієнтованих уроків.

До стандартних уроків С. Глазачов, С. Петров та В. Сериков віднесли 2 поліструктурних (комбінований урок з

екологічними елементами у засобах і комбінований монографічний екологічно зорієнтований урок) та 5 моноструктурних уроків (з екологічними елементами в цілях – урок-лабораторна / практична робота, повторювально-узагальнювальний урок, урок-контрольна робота; монографічні екологічно зорієнтовані – урок-лекція та урок-екскурсія). Серед нестандартних були виділені 3 моноструктурні монографічні екологічно зорієнтовані уроки: урок-проблемна дискусія, проблемний драматизований урок, урок-творча робота (дослідницька чи проектувальна).

Підвищенню рівнів учнівських вихованості і активності відповідає наростання вираженості параметрів, за якими побудовано авторську класифікацію уроків, – нестандартності, моноструктурності та екологічної монографічності. Відповідно, нижчим рівням відповідають комбінований урок з екологічними елементами у засобах, урок-лекція та урок-контрольна робота, вищим рівням – урок-творча робота. Окремі типи уроків (скажімо, повторювально-узагальнювальний, урок-екскурсія) дозволяють організовувати діяльність учнів на будь-якому рівні – нижчому, середньому чи вищому. Науковці також окреслили перспективи врахування запропонованої типології уроків під час планування шкільних курсів географії та біології з огляду на зміст тогочасної шкільної програми і запропонували алгоритм обрання типу екологічно зорієнтованого уроку у процесі планування [2].

Попри беззаперечну продуктивність, в охарактеризованому доробку волгоградських фахівців з позицій сьогодення проглядаються і виразно слабкі місця. Сформульовані С. Глазачовим, С. Петровим та В. Сериковим вимоги до системи екологічно зорієнтованих уроків (зокрема, такі: система уроків має являти собою послідовну комбінацію занять різних типів; для неї необхідна динамічна структура, яка в ідеалі відповідає логіці розвитку екологічної спрямованості) не були втілені самими авторами. Показово, що для вивчення початкового курсу географії, який, за сучасними даними, припадає на сенситивний для екологічного виховання вік, автори запропонували лише комбінований урок з екологічними елементами у засобах і повторювально-узагальнювальний урок. Окрім характерної для тогочасних досліджень недооцінки як сприятливості молодшого та

середнього підліткового віку, так і потенціалу початкового курсу географії для екологічного виховання, це зумовлено і неврахуванням етапності формування ціннісних орієнтацій, узагальнених ціннісних механізмів, які тоді ще також не були виділені науковцями.

Незабаром усталена номенклатура уроків доповнилася широким спектром нестандартних уроків, які вирізняються з-поміж традиційних типів насамперед своєрідністю форм та прийомів. Утім, це не призвело до появи загальної якісно нової класифікації. Коментуючи спробу Н. Волкової певним чином класифікувати нестандартні уроки, О. Вишневський зі зрозумілим скепсисом запитує: “Чи є цей перелік взагалі типологією?” [1, с. 129]; Ю. Мальований вважає, що в назвах нестандартних уроків відображаються тільки зовнішні ознаки того чи іншого навчального заняття, кожне з яких можливо розглядати у рамках уже існуючих класифікацій [8]. Дійсно, нестандартні уроки, у тому числі і на екологізованому географічному матеріалі, здебільшого спрямовувалися на поживлення пізнавального інтересу учнів і ще не знаменували переходу до ціннісного навчання.

Зростання популярності технологічного підходу в освіті, який стали застосовувати не лише до вивчення шкільних предметів, а й до виховання у процесі опанування змісту навчальних програм, певною мірою вплинуло і на підходи до класифікації уроків. Продемонструємо це на прикладі пропонованого В. Ніколіною діалогічного ціннісного циклу – особистісно зорієнтованої технології навчання географії, яка поетапно прилучає учнів до реалізації цінностей переживання, ставлення і творчості.

Діалогічний ціннісний цикл розгортається на матеріалі теми, що об’єднує кілька уроків. На першому його етапі, пов’язаному насамперед із цінностями переживання, відбуваються накопичення матеріалу для діалогу, розвиток інтересу до проблеми і формування відповідної мотивації, подолання психологічних бар’єрів та оволодіння умінням вести діалог. Другий етап, на якому домінують цінності ставлення, характеризується інтенсивною взаємодією учнів у ході семінарів, рольових ігор, дискусій тощо. У процесі діалогічного спілкування між собою, з учителем, із підручником підлітки

осмислюють окреслену проблему і пропонують шляхи її вирішення. На заключному, рефлексивному етапі актуалізуються цінності творчості: учні виконують різноманітні творчі і практичні роботи [9].

Проблема класифікації уроків, які об'єднуються у діалогічний ціннісний цикл, імпліцитно актуалізується самим технологічним процесом, адже він визначає логіку побудови вивчення теми, взаємне співвідношення низки форм, технологій більш низького рангу, прийомів упродовж вивчення теми, а отже, передбачає певну послідовність використання уроків різних типів. Наголосимо також, що у наведеному прикладі виховне наповнення вивчення географії уже не вторинно слідує за змістом передбаченого програмою матеріалу, швидше, логіка освоєння певних цінностей визначає логіку вивчення теми; отже, власне дидактична мета відступає на другий план. Тож природно було б, якби науковцем зрештою було порушене питання типології уроків, спрямованих на опанування цінностей. Однак В. Ніколіна оминула його, досліджуючи формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до природи у процесі вивчення географії і під час узагальнення досвіду розробки особистісно зорієнтованих технологій навчання географії.

Працюючи над проблемою виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків у процесі вивчення загальної географії, ми пересвідчилися у необхідності сполучної ланки між моделлю структурування курсу загальної географії за логікою опанування екологічного ціннісного сенсу навчального матеріалу і окремими педагогічними технологіями. Цією ланкою стала робоча класифікація уроків, націлених на виховання екологічних ціннісних орієнтацій, в основу якої ми поклали відповідність типів уроків узагальненим етапам формування ціннісних орієнтацій. Вона обумовлює добір педагогічних технологій і засобів, окреслюючи їх специфічні завдання на уроках кожного типу [6]. Гадаємо, що цією класифікацією продуктивно користуватися і стосовно виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів у процесі вивчення інших географічних курсів.

Стисло викладемо позиції фахівців щодо етапів формування ціннісних орієнтацій. А. Кир'яковою теоретично обґрунтовано

узагальнений механізм формування ціннісної орієнтації “пошук – оцінка – вибір – проекція”. Елемент пошуку забезпечує пізнавальне освоєння особистістю цінності-об’єкта, її сутнісних рис. Функція елемента оцінки полягає у виробленні певного ставлення до об’єкта; якщо воно негативне чи амбівалентне (додамо: очевидно, і якщо байдуже), процес формування ціннісної орієнтації переривається, якщо ж позитивне, то ставлення до цінності виявляється і закріплюється наступним елементом вибору. Сутність елемента проекції – у співвіднесенні зовнішнього об’єкта з власним станом і, як результат, побудові перспективи власного майбутнього. Н. Григор’єва та Л. Разбегаєва суміщують виділені А. Кир’яковою елементи механізму із трьома послідовними етапами процесу формування ціннісної орієнтації: інформативно-пошуковим, оцінювальним і прогностичним. Вони вважають, що на інформативно-пошуковому етапі найбільше навантаження несе елемент пошуку, на оцінювальному – оцінка й вибір, на прогностичному – проекція. Схема формування ціннісного ставлення, запропонована В. Ніколіною, попри обстоювання дослідницею первинності афективного освоєння цінності, загалом також відповідатиме обґрунтованому А. Кир’яковою та її послідовниками механізму формування ціннісної орієнтації, якщо відмовитися від їх акценту на когнітивному характері елемента пошуку. Отже, в загальних рисах позиції науковців щодо педагогічної інтерпретації механізму та етапів формування ціннісних орієнтацій є суголосними [5].

З огляду на вищезазначене, встановлюючи відповідність типів уроків узагальненим етапам формування ціннісних орієнтацій, вважаємо за доцільне виділити наступні типи занять:

- *урок пред’явлення (урок-презентація)*. Це урок, спрямований на пред’явлення цінностей (у нашому випадку – суб’єктних цінностей природи) вихованцям, ознайомлення з ними. Прикладами занять з загальної географії, які виправдано будувати як уроки-презентації, є урок вивчення унікальних форм рельєфу, урок, присвячений використанню вод людиною;
- *урок визначення*. Заняття цього типу спрямовується на різнобічну характеристику ціннісного потенціалу об’єкта, який вивчається, щоб у підсумку вихованці могли компетентно зайняти власну позицію стосовно його

- значущості. У 6 класі так доцільно будувати урок вивчення вулканізму, аналіз проектів перетворення клімату;
- *урок рефлексії* – урок, на якому через самопізнання та усвідомлення переживань відбувається особистісне осягнення вихованцями цінностей, закріплення особистісного сенсу попередньо засвоєної аксіологічної інформації. Прикладом уроків рефлексії у курсі загальної географії можуть бути заняття з тем “Охорона біосфери”, “Населення і навколишнє середовище”.

Ми усвідомлюємо, що наведена номенклатура уроків географії, спрямованих на виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів, не вичерпує ні бажаної, ані можливої їх різноманітності. Проте, вона враховує насамперед можливість реалізації у широкій освітній практиці. Саме тому до неї не включено занять, на яких відбувається безпосередня екологічно доцільна взаємодія з довкіллям: попри їх безсумнівну першорядну значущість для виховання екологічних ціннісних орієнтацій, реалії чинної навчальної програми з географії змушують організовувати відповідну діяльність не на уроках, а в рамках тих чи інших форм позаурочної роботи з предмета.

Таким чином, класифікацію уроків географії, спрямованих на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків, яка відповідає поетапному процесу формування екологічних ціннісних орієнтацій, можливо представити як три основні типи уроків: уроки пред’явлення, визначення та рефлексії. Можна виділяти і їх підтипи, що вирізняються за специфікою організації діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу. Існують також ціннісно спрямовані аналоги комбінованого уроку, які поєднують риси занять кількох типів.

Співвіднесення пропонованої класифікації уроків з моделлю виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів у процесі вивчення того чи іншого шкільного географічного курсу дає змогу зробити висновок щодо відносної значущості уроків різних типів (а отже, і технологій та засобів навчання) при вивченні окремих частин (розділів) курсу. На інформативно-пошуковому етапі формування екологічних ціннісних орієнтацій (ланка “пошук”) основу навчально-виховного процесу складуть уроки пред’явлення, на оціночному етапі (ланки “оцінка” та “вибір”) домінуючу роль відіграватимуть уроки визначення, сутність

прогностичного етапу (ланка “проекція”) найбільше відбивають уроки рефлексії. Втім, застерігаємо від надто прямолінійної екстраполяції “курс – тема – тип уроку – технології та засоби навчання”: оскільки формування ціннісних орієнтацій є циклічним і не може мати чітко фіксованих меж, вона загрожує надмірною схематизацією, а відтак і спрощеністю навчально-виховного процесу.

Наведена вище робоча класифікація уроків загальної географії, спрямованих на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків, успішно використовувалася в 6 школах м. Полтави та Полтавського району Полтавської області під час керованого нами регіонального педагогічного експерименту, науково-методичне відстеження якого здійснювалося Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського (2006-2008 рр.), апробувалася на III Всеукраїнській науково-практичній конференції “Шкільна географічна освіта: інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі” (Інститут педагогіки АПН України, м. Київ, 2007 р.) та була побіжно представлена у низці публікацій.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямку вбачаємо насамперед у розгляді стандартизованої структури уроків географії, спрямованих на виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів (раніше акцент на технологічному наповненні уроків дещо знижував увагу до цього аспекту), у більш детальній теоретико-методичній розробці підтипів таких уроків та співвіднесенні їх із усталеними дидактичними класифікаціями.

Література:

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [навч. посіб.] / О. І. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Глазачев С.Н. Экологическое воспитание учащихся на уроке / С. Н. Глазачев, С. Е. Петров, В. В. Сериков // Проблемы урока в свете комплексного подхода к обучению и воспитанию школьников. – Волгоград, 1980. – С. 16-41.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. - Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 688 с.
4. Кобернік С.Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : навч.-метод. посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович; за ред. С. Г. Коберніка. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.

5. Копилець Є.В. Механізм формування ціннісних орієнтацій особистості: сучасні педагогічні інтерпретації / Є. В. Копилець // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – Вип. XLVII. – С. 187-192.
6. Копилець Є.В. Особливості використання комп'ютерних технологій та мультимедійних засобів навчання на уроках географії різних типів у контексті ціннісного підходу до екологічного виховання / Є. В. Копилець // Шкільна географічна освіта: інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі. – К. : ДНВП “Картографія”, 2008. – С. 103-106.
7. Корнєєв В.П. Урок географії: загальні вимоги, типи і структура / В. П. Корнєєв // Географія та основи економіки в школі. – 2007. – № 3. – С. 2-5.
8. Мальований Ю.І. Урок / Ю. І. Мальований // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 946-947.
9. Николина В.В. Педагогические технологии в географическом образовании / В. В. Николина // География. – 1998. – № 46. – С. 14.
10. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.

Автор анализирует опыт классификации экологически направленных уроков географии в контексте ценностного обучения и предлагает собственную классификацию уроков географии, соответствующую поэтапному процессу формирования экологических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *классификация уроков географии, воспитание экологических ценностных ориентаций школьников.*

The author analyzes the experience of the classification of Geography lessons that focus on ecological upbringing and offers its own classification of Geography lessons, corresponding to a gradual process of formation of ecological value orientations.

Key words: *classification of Geography lessons, upbringing of ecological value orientations.*

УДК 371.38.035.461:502

А.П. Колишкіна, м. Суми

ОРГАНІЗАЦІЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Обґрунтовано організаційні аспекти гурткової виховної роботи з формування екологічно доцільної поведінки: принципи, умови та методи формування відповідної якості особистості учнів початкової школи.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, позакласна робота, взаємодія школи та сім'ї.

Сучасна екологічна криза значною мірою зумовлена домінуванням у суспільстві антропоцентричної екологічної свідомості. Щоб зберегти природу, необхідно формувати нову екологічну свідомість екоцентричного типу, орієнтуватися на екологічну доцільність в будь-якій діяльності, не протиставляти людину і природу, збалансовувати потреби.

Успішному вирішенню завдань екологічної освіти та виховання сприяє початкова школа, коли починається систематичне вивчення природи та цілеспрямована робота з формування екологічно доцільної поведінки особистості.

Проблемою формування екологічно доцільної поведінки переймаються українські дослідники: О.В. Крюкова, Н.А. Пустовіт, О.О. Колонькова, О.Л. Пруцакова. Науковцями обґрунтовано сутність поняття “екологічно доцільна поведінка”, визначено форми, типи екологічно доцільної поведінки: екологічно доцільна; екологічно виправдана; екологічно руйнівна; пасивна. Авторами доведено, що ці типи поведінки можуть мати усталений характер, виявлятися постійно або залежно від ситуації [3; 4].

Екологічно доцільну поведінку учнів початкової школи у проведеному дослідженні розглядаємо як дії та вчинки, пов'язані між собою ціллю збереження природи, що здійснює суб'єкт під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою.

Метою цієї статті є обґрунтування організаційних аспектів гурткової роботи з формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

У дослідженні визначені педагогічні умови формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, одна з

яких – забезпечення єдності впливу вчителів і батьків у процесі формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів через організацію позакласної виховної діяльності.

Відомо, що теоретичним фундаментом методики організації позакласної роботи є система принципів та умов, дотримання яких забезпечує найкращі результати при мінімальних витратах педагогічних сил, матеріальних ресурсів та часу учнів. Під принципами взаємодії школи та сім'ї розуміємо сукупність керівних ідей, які визначають основні напрями, зміст і організацію формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи. В основу експериментальної роботи покладалися наступні принципи: гуманізації та демократизації (рівноправність, що поєднується з різнозобов'язаністю учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, співпрацю і співтворчість); систематичності; інтегрованості (взаємодія зусиль школи та сім'ї); свідомості; добровільності.

Однією з умов експериментальної роботи було залучення до позакласної природоохоронної роботи школи батьків. Умовний поділ батьків на групи (активна, свідомі, байдужі) допоміг відібрати тих, хто бажав взяти участь в гуртковій роботі класу. При цьому батьки, які залучалися до роботи, мали наступні якості: любов та інтерес до природи, розуміння доцільності екологічного виховання та його завдань, любов до дітей, зацікавленість природоохоронною роботою, відповідні професійні вміння та навички.

Визначено умови, які забезпечують участь батьків в позакласній природоохоронній роботі школи, ними є: усвідомлення батьками мети екологічного виховання та зацікавленість в його кінцевих результатах; взаєморозуміння та узгодженість дій батьків, які беруть участь в роботі; опора на професійні якості батьків та їх любов до природи; виявлення та використання позитивного досвіду формування екологічно доцільної поведінки в сім'ї; довіра до батьків з боку вчителя; взаємна повага батьків та вчителів.

Специфіка організації гурткової роботи полягає в наступному:

1. Робота організовується на добровільних засадах.
2. Програма роботи гуртка не пов'язана рамками обов'язкових програм, а будується з урахуванням інтересів дітей.
3. Тривалість занять не обмежується часовими межами.
4. Гурткова робота має широкі можливості для організації природоохоронної діяльності.

5. Надає можливості використання різних форм та методів.
6. Дозволяє в якості керівника використовувати батьків, у тому числі їх групу.

Залучаючи батьків, ми керувалися наступними міркуваннями:

- батьки є перші помічники вчителя, та зацікавлені в кінцевому результаті;
- з числа батьків завжди можна знайти 2-3 особи, які бажають взяти участь в спільній роботі зі вчителем;
- авторитет батьків, а тим більше групи батьків, учнів початкових класів, надзвичайно високий, що підвищує зацікавленість дітей;
- батьки легше вступають в контакт з дітьми (на відміну від сторонніх фахівців), що створює атмосферу невимушеності та довіри на заняттях;
- у роботі групи батьків легше здійснюється узгодженість дій.

Основним моментом у гуртковій роботі було те, що екологічно грамотні батьки мали можливість впливати на весь дитячий колектив, а не тільки на свою дитину. Роль вчителя полягала у доборі батьків, визначенні загальної тематики та спрямованості роботи гуртка, загальному керівництві, контролі, наданні потрібної допомоги.

Розробляючи заняття гуртка, ми спиралися на існуючий досвід екологічної роботи в початкових класах. Зокрема, Т.М. Байбара зазначала, що “у роботі гуртка повинні бути різноманітні теми як з живої, так і неживої природи” [1, с. 230]. Заняття гуртка “Сонячне коло” проводилося 2 рази на місяць. Тематика занять визначалася вчителем спільно, з батьками з урахуванням інтересів і побажань дітей та була дуже різноманітною.

В ході занять здійснювався вплив на інтелектуальну, емоційну і вольову сфери особистості молодшого школяра. Це сприяло комплексному підходу до виховання, формуванню екологічно доцільної поведінки.

Кожне заняття складалося з двох частин, перша з яких мала за мету розширення, поглиблення і систематизацію доступних розумінню дітей знань про екологічні норми і правила поведінки; розвиток вміння об'єктивно оцінювати вчинки свої та інших у природі, узагальнення і розширення досвіду екологічно доцільної поведінки; формування практичних вмінь і навичок культури поведінки в природі. В другу частину увійшли елементи зацікавлення учнів екологічною діяльністю, які сприяли

підвищенню інтересу до роботи в гуртку. Це були різні ситуації, конкурси, вікторини, загадки, ребуси на екологічну тематику.

Слід відзначити, що гурткова робота в експериментальних класах відбувалась за високої активності учнів, які з нетерпінням очікували кожне наступне заняття. Такому успіху сприяло те, що батьки обирали саме ті теми, в яких вони були найбільш компетентні. Це забезпечило особливість кожного заняття, позитивну емоційну атмосферу. Участь батьків сприяла не лише підвищенню інтересу дітей до роботи гуртка, але й інтересу до проблеми в цілому.

Формування екологічно доцільної поведінки вимагає цілеспрямованої роботи з виховання моральних почуттів, збагаченню уявлень про добро і зло, про позитивний і негативний вплив людини на природу, по накопиченню у дітей досвіду доцільної й гуманної поведінки в природі, а також формуванню нових знань. Набуваючи нові знання, школярі одночасно не лише розширюють свої уявлення про природу, але і поглиблюють моральні поняття. У зв'язку з цим, визначено екологічні та моральні поняття, які необхідно сформувати в учнів на заняттях гуртка. В цьому процесі особливу роль відіграє вдало підібране слово-епітет, яке вірно характеризує вчинки, дії людей та літературних персонажів. Вчителі та батьки учили дітей давати визначення вчинкам, характеризувати їх з гуманістичних і моральних позицій, виховували моральні почуття.

Значна увага приділялась емоційному стану дітей на заняттях, оскільки відомо, що норми морального гуманного ставлення до природи можуть стати основою поведінки дітей тільки тоді, коли вони будуть об'єктом емоційного ставлення до неї.

Систематична робота з формування моральних понять дала позитивні результати вже в середині експериментальної роботи. Діти навчилися правильно оцінювати свої вчинки, вчинки літературних героїв і своїх товаришів. Це з'ясувалося із наступних завдань:

1. Як можна точніше визначити одним словом вчинок героя.
2. Вибрати із запропонованих одну картку зі словом, яке точно характеризує вчинок: жорстокість, бездумність, правильно і т. ін.
3. Визначити декількома словами вчинок героя.

Проводячи бесіду за розповіддю Є. Гуцало "Перебите крило", ми задали дітям контрольних і експериментальних класів питання: "Як можна назвати вчинок Олега?" Учні контрольних класів визначили його як "поганий", "безсовісний", а учні експериментальних класів

як “жорстокий, безжалісний, недобрий, огидний, нелюдяний”. Приклад свідчить про те, що визначення учнів експериментальних класів стали різноманітнішими й точнішими.

Подальша робота була спрямована на розширення, поглиблення і систематизацію знань про екологічні норми і правила поведінки, в ході якої використовувалися різноманітні методи: бесіди, спостереження, екскурсії.

Природоохоронні знання дітей виявилися вже наприкінці першого року експериментальної роботи, тобто до кінця першого класу, коли на занятті, присвяченому вивченню теми: “Правила поведінки в природі”, діти цілком самостійно складали правила, розділивши їх на дві великі групи: “неможна” і “потрібно”;

Природоохоронні знання дітей закріплювалися, розвивалися і перевірялися в процесі вирішення спеціальних завдань, які діти вирішували з великим задоволенням. Наведемо приклади цих завдань:

1. Подумай і дай відповідь на питання: що стане з Землею, якщо загинуть птахи? Намалюй це.
2. Подумай і дай відповідь на питання: якою буде Земля, якщо повітря стане брудним? Намалюй це.

В ході виховної роботи приділялася увага формуванню в школярів поняття про релятивність тварин. Як було встановлено (у бесідах та з анкетного опитування), більшість дітей упевнено поділяють тварин на “корисних” і “шкідливих”. До “корисних” тварин вони відносяться з симпатією, до “шкідливих” – зі страхом, огидністю, антипатією. При цьому, серед дітей існує думка, що “шкідливих” тварин потрібно знищувати. До числа вищезгаданих вони відносять “ящірку отрутну”, “жабу противну”, “вужа повзучого”. У цю ж групу потрапляють змії, вовки, шпаки та навіть зайці. У зв’язку з цим, постало завдання викорінювання упередженого ставлення дітей. Використовуючи художні твори, вірші, загадки, відеофільми, спираючись на набуті знання дітей, поступово формували в них уявлення про роль цих тварин в житті природи та людини, підводячи їх до висновку про те, що кожна тварина виконує певну роль в житті природи, розкривали перед ними взаємозв’язки між живими організмами та середовищем існування.

Єдність емоційного і раціонального, наукового і естетичного пізнання є найкращою умовою не тільки для виховання гуманного ставлення до природи, але й організації всієї природоохоронної роботи. Такий єдності у величезній мірі сприяють екологічні екскурсії.

В ході екскурсій використовувалися різні методи: пояснення ведучого, цілеспрямовані та вільні спостереження учнів, екологічні ігри, ситуації вибору замальовки.

Особливу увагу на екскурсіях приділяли формуванню навичок культурної поведінки в природі. Ця робота включала в себе наступні ланки.

1. Вивчення з дітьми правил поведінки в природі, формування відповідних звань.
2. Спостереження за поведінкою дітей на екскурсіях.
3. Колективний аналіз вчинків окремих дітей, формування вміння правильно їх оцінювати.

Після екскурсії підбивали підсумки роботи з вивчення правил поведінки в природі, її охорони. Особливе значення це має в боротьбі з вербалізмом, коли на словах діти виявляють абсолютне знання норм та правил поведінки, а насправді їх вчинки не завжди відповідають знанням.

Таким чином, єдність правильної поведінки і свідомості досягається за умови планомірного впливу не тільки на свідомість, але й на почуття й емоції, дію і поведінку. У цьому процесі велика роль моральних почуттів. Психологи вважають, що моральні почуття виникають тоді, коли людина у своїх вчинках діє не з власних мотивів, а з суспільних вимог [2]. Тому в результаті цілеспрямованого виховного впливу вчителя і батьків на дітей, суспільні вимоги до їхньої поведінки поступово переходять у свідомість, трансформуючись у вимоги до себе.

На екскурсіях, в результаті спостереження, виявлено, як діти, які виявляють знання про екологічні норми та правила поведінки в природі, допускають їх порушення.

Психологи пояснюють це тим, що і форми поведінки, і почуття, які їм відповідають, ще не встигли закріпитись, і тому виникає конфлікт між спонуками та моральними почуттями дитини, виявляється боротьба егоїстичних бажань та почуття обов'язку [2].

Прикладом такої поведінки став вчинок Олени З., яка зірвала квітку, тому що вона їй сподобалась, і викинула її через кілька хвилин. Цей випадок завершився відповідною бесідою батька з дитиною. Дії Олени були негативно сприйняті колективом, що викликало її щире каяття. Однак були й інші випадки, які свідчать про те, що моральні почуття, які вже сформовані у дітей, визначали їх поведінку, незалежно від свідомості. Так Анна Д. кинулася напереріз велосипедисту, ризикуючи потрапити під колеса, через те, що вона помітила на стежці жабеня, якому

загрожувала загибель. Пояснюючи свій поступок, вона сказала: “Жабеня таке маленьке і беззахисне, хто ж його врятує?!”.

Молодші школярі разом з батьками брали активну участь у практичній діяльності, виявляли ініціативу, вчилися робити власний вибір і приймати екологічно значущі рішення. Практична діяльність була орієнтована на вирішення актуальних повсякденних питань і екологічних проблем у реальній ситуації.

Активна участь у природоохоронній роботі складається з наступних складових:

- знання норм та правил поведінки в природі;
- екологічно доцільні мотиви, що визначають дії та вчинки дітей;
- безпосередня природоохоронна діяльність.

Для формування вмінь та навичок природоохоронної діяльності молодших школярів ми визначили її структуру, складовими частинами якої є наступні види:

- захист природного середовища (годування, допомога пораненим та покаліченим тваринам, боротьба зі сміттям, виготовлення годівниць та шпаківень для птахів, підгодівля птахів, встановлення табличок в місцях розповсюдження рідкісних рослин);
- покращення природного середовища (висаджування дерев і кущів, озеленення шкільного подвір'я та прибудинкової території);
- запобігання та боротьба з недоцільними діями та вчинками в природі (участь в “зеленому патрулі”);
- пропаганда та роз'яснення ідей охорони природи (бесіди з друзями, батьками, дорослими, виготовлення плакатів);
- збереження та використання естетичних цінностей природи (збір природного матеріалу, виготовлення панно, поробок).

Вміння та навички природоохоронної діяльності послідовно формувалися від заняття до заняття, методика їх формування включала в себе ряд завдань, які припускали участь дітей в кожному з вищезазначених видів діяльності. Виконання їх передбачалося не тільки на екскурсіях і заняттях гуртка, але й вдома з батьками з урахуванням специфіки умов сезонів року.

Таким чином, робота з формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи, яка організована при взаємодії школи та сім'ї, дала позитивні результати, які виразились у зміні

рівнів знань, почуттів, мотивів та діяльності дітей. У процесі гурткової роботи учні навчилися:

- виконувати правила поведінки в природі: екологічно грамотно збирати лікарські рослини, плоди рослин, дерев; згідно з вимогами науки, висаджувати дерева та кущі, доглядати за ними; виготовляти та розміщувати годівниці для птахів;
- пояснювати причинно-наслідкові зв'язки екологічних явищ;
- оцінювати дії та вчинки інших та свої власні, прогнозувати наслідки власних дій та вчинків у природі, наслідки впливу людини на природні екосистеми; брати активну участь у природоохоронній діяльності;
- формулювати конкретну екологічну проблему й обґрунтовувати засоби вирішення екологічних проблем своєї місцевості; спостерігати, планувати і проводити досліді, фіксувати результати спостережень за допомогою малюнків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою змісту, форм та методів формування екологічно доцільної поведінки школярів у системі наступності початкової, основної та старшої школи.

Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. посіб. / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
3. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.07. / О. В. Крюкова. – К., 2005. – 20 с.
4. Пруцакова О.Л. Формування екологічно доцільної побутової поведінки школярів: метод. реком. для вчителів / О. Л. Пруцакова , Н. А. Пустовіт , О. О. Колонькова та ін. – К. : Б.В, 2007. – 40 с.

Обосновано организационные аспекты кружковой воспитательной работы по формированию экологически целесообразного поведения: принципы, условия и методы формирования соответствующего качества личности учащихся начальной школы.

Ключевые слова: *экологически целесообразное поведение, внеклассная работа, взаимодействие школы и семьи.*

Justified by the organizational aspects of sectarian educational work to build ecologically sound behavior: principles, conditions and methods of forming the respective qualities of the individual elementary school students.

Key words: *ecologically sensible behavior, class work, school and family interaction.*

УДК [373.5.015.31:502]:908

О.Ф. Дзюбенко, м. Вінниця

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ КРАЄЗНАВОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто і обґрунтовано особистісно зорієнтовану технологію екологічного виховання учнів 5-6-х класів у процесі краєзнавчої роботи. Обґрунтовано обрані організаційні форми навчально-виховного процесу та результати проведеного дослідження.

Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, краєзнавство.

Ідеалом та регулятором взаємовідносин суспільства та природного оточення виступає екологічна культура особистості. Культура особистості – це результат творчої, внутрішньої діяльності. Вона є системою якостей, які характеризують духовно-ціннісне наповнення життя людини. Зміст культури формується історично, умовами життя, особливостями епохи, соціальними і національними відносинами, основними видами діяльності, побутом тощо. Вона визначає характер і рівень індивідуального засвоєння людиною минулих і актуальних цінностей, ступінь її активності в удосконаленні внутрішнього духовного світу.

Мету формування й розвитку у дитини особистісних цінностей передбачає особистісно зорієнтоване виховання [1, с. 5], яке опирається на здатність учнів шкільного віку засвоювати загальнолюдські цінності як складники культури, у даному випадку – екологічної. Серед пріоритетних завдань екологічного виховання у аспекті особистісно зорієнтованого підходу виділяємо формування у школярів особистісних цінностей стосовно навколишнього середовища, екологічно орієнтованого, ціннісного ставлення до природи, сприяння переходу екологічних знань в переконання, що стають основою принципів власної поведінки в природі.

Психолого-педагогічні засади особистісно зорієнтованого виховання та навчання розробили провідні вчені сучасності (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, В.В.Рибалка, О.Я.Савченко, О.М.Пехота, С.І.Подмазін, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін.).

© О.Ф. Дзюбенко, 2011

За твердженням І.Д.Беха, поняття “особистісні цінності” пов’язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей” [1, с. 6], які, в свою чергу, виконують “функцію регуляції поведінки” [1, с. 18], а М.С.Каган вважає, що “виховання людини є не що інше, як цілеспрямоване формування її власної системи цінностей” [2, с. 348].

Особистісно зорієнтований підхід трактують як “важливий психолого-педагогічний принцип, як методичний інструментарій, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи” [4, с. 30]. Вихідні принципи функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій розроблені І.Д.Бехом [1, с. 123-127]. Г.С.Тарасенко, застосувавши особистісний підхід до екологічного виховання, стверджує, що “об’єктом і предметом екологічного виховання має стати суб’єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи у свідомості вихованця, адже саме цінність виконує роль суспільного еталона, регулятора і критерію практичної діяльності у природі” [5, с. 205].

У даній статті ставимо мету розробити особистісно зорієнтовану технологію екологічного виховання учнів 5-6-х класів на основі урахування вікових особливостей школярів; дібрати організаційні форми, здатні забезпечити необхідні педагогічні умови для корекції відповідних рис особистості школярів, що є складниками екологічної культури особистості.

Опираючись на положення педагогіки, яка головною функцією виховання визнає передачу молодому поколінню досягнутого суспільством рівня культури [3, с. 37], в якості мети і очікуваного результату екологічного виховання ми розглядаємо екологічну культуру особистості і виділяємо у її складі відносно самостійні, але взаємопов’язані, компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, і поведінково-діяльнісний.

На основі вивчення стану екологічного виховання, у шкільній практиці визначено, що лише 11,3% учнів 5-6-х класів знають екологічні проблеми своєї місцевості, а 38,4% учнів ніякого уявлення про них не мають (когнітивний компонент); лише 18,3% школярів цієї вікової групи беруть участь у природоохоронній роботі (поведінково-діяльнісний компонент), яка часто зводиться

лише до підгодовування птахів взимку, а 44,7% школярів не беруть участі у природоохоронній діяльності взагалі; решта учнів 5-6-х класів беруть участь у такій діяльності зрідка.

На основі аналізу отриманих даних і з'ясування їх причин, встановлено педагогічні протиріччя процесу екологічного виховання учнів 5-6-х класів в процесі краєзнавчої роботи: 1) навчально-виховний процес спрямований, здебільшого, на формування знань і, меншою мірою, навичок і вмінь; 2) розвиток емоційно-ціннісної сфери залишається поза увагою; екологічна культура має активний характер, вимагає активної діяльності в процесі свого формування, однак більшість застосовуваних форм і методів екологічного виховання передбачають здебільшого засвоєння екологічних знань на основі надання готової інформації; 3) краєзнавство містить значні потенційні можливості для екологічного виховання школярів, однак лише окремі вчителі застосовують його в своїй роботі, оскільки бракує відповідних матеріалів і методичних розробок.

Враховуючи визначені протиріччя, мета створення особистісно орієнтованої технології екологічного виховання учнів 5-6-х класів у процесі краєзнавчої роботи передбачала розробку експериментального виховного процесу, спрямованого на виконання завдань:

- розвиток, поглиблення і узагальнення знань про багатогранне значення природи для людини, про стан навколишнього середовища і діяльність людини як причину екологічних проблем;
- формування усвідомлення цілісності природи і розуміння причинно-наслідкових зв'язків між її компонентами;
- набуття вихованцями вміння аналізувати і оцінювати чужу і власну поведінку в навколишньому середовищі;
- навчити учнів робити вибір в різних ситуаціях, усвідомлюючи можливі наслідки своєї діяльності в природі;
- засвоєння умінь і навичок екологічно доцільної поведінки і діяльності у природі, формування умінь і навичок природоохоронної діяльності.

Виходячи з поставлених завдань та на основі аналізу програм навчальних предметів природничого циклу (географія та біологія), визначено і обґрунтовано зміст екологічної виховання учнів 5-6-х класів відповідно до світоглядних ідей екологічної освіти і виховання. При відборі змісту враховувались

принципи екологічної освіти і виховання та вікові особливості учнів 5-6-х класів; визначено вплив відібраних знань на формування окремих компонентів екологічної культури.

Для забезпечення впливу на всі структури особистості школяра у процесі екологічного виховання було визначено зміст і функції компонентів екологічної культури та проведено аналіз впливу, який вони чинять один на одного у процесі свого формування. Було з'ясовано, що такий вплив є не рівноцінним за своєю суттю і спрямованістю. Це дало можливість визначити наступність і послідовність у процесі формування компонентів екологічної культури, а також виділити етапи процесу екологічного виховання: мотиваційно-цільовий, дослідницький, аналітично-конструктивний, виконавчий.

Оскільки кожному з компонентів властивий свій спосіб засвоєння, здійснено добір найбільш доцільних методів навчання і організаційних форм навчально-виховного процесу у відповідності до вимог системного підходу, а саме:

- забезпечення різнобічного вивчення об'єктів природи;
- сприяння формуванню особистісного ставлення до цих об'єктів на основі усвідомлення їхньої пізнавальної, естетичної, моральної, економічної, гігієнічної цінності;
- здійснення значного коригуючого впливу на всі компоненти екологічної культури.

Найповніше вимогам відповідають такі форми навчання, як комплексні екскурсії в природу, проектна діяльність та ігрові форми навчання, що забезпечують розгортання спілкування учнів навколо реальної екологічної проблеми, запозиченої з безпосереднього оточення школяра, а також організація суспільно корисної діяльності природоохоронного змісту. Розгляд локальних екологічних проблем дозволяє формувати ціннісні орієнтації стосовно конкретних природних об'єктів та реального природного середовища.

Процес екологічного виховання учнів 5-6-х класів проходить відповідно до виділених етапів з використанням обґрунтованих організаційних форм.

Мотиваційно-цільовий етап полягав у з'ясуванні значення навколишнього середовища для людини, розвитку, поглибленні і узагальненні знань про багатогранне значення природи; організації виховних впливів на ціннісні орієнтації підлітків у процесі вирішення соціально-моральних задач, спрямованих на

усвідомлення багатогранного значення природи для людини і на основі цього співставлення зразків цінностей ставлення до природи з власною системою цінностей; плануванні і проектуванні подальшої дослідницької діяльності. *Дослідницький етап* передбачав проведення комплексної екологічно орієнтованої екскурсії в природу, в ході якої організовувалось ознайомлення з екологічним станом своєї місцевості, з прикладами позитивного і негативного впливу людини на природне середовище; проводились дослідження природних об'єктів, що зазнали впливу господарської діяльності людини, добирались місцеві екологічні проблеми для подальшого вивчення; надавалась можливість впливати на чуттєву сферу вихованців завдяки застосуванню експресивних та імпресивних методів. *Аналітично-конструктивний етап* полягав в організації проектної діяльності або рольових ігор для розв'язання екологічних проблем, відібраних під час екскурсій. Школярі моделювали можливі варіанти впливу на природу, шляхи вирішення місцевої екологічної проблеми і навчались обирати і обґрунтовувати найбільш доцільний варіант впливу. *Виконавчий етап* проявлявся у включенні вихованців у практичну природоохоронну діяльність, спрямовану на реалізацію проектів, розроблених на попередньому етапі.

Обґрунтовані етапи складають технологію екологічного виховання учнів 5-6-х класів у процесі краєзнавчої роботи, що базується на принципах екологічного виховання та засадах особистісно орієнтованих технологій виховання: цілеспрямованості; суспільної спрямованості, зв'язку з життям; єдності пізнання, переживання, дії; наступності, поетапності, системності та конкретності педагогічного процесу; врахування вікових особливостей учнів 5-6-х класів; прогностичності; взаємозв'язку глобального, національного і локального (краєзнавчого) рівнів вивчення екологічних проблем; міждисциплінарного підходу; цілеспрямованого спілкування школярів з навколишнім середовищем; спрямованість освіти на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особи, гармонізацію відносин з навколишнім середовищем.

У складі розробленої технології обґрунтовано застосування соціально-моральних задач для корекції емоційно-ціннісної сфери. З метою більшого виховного ефекту зміст соціально-моральних задач конструювався на основі екологічних проблем, які найімовірніше трапляються в реальному оточенні школярів, тобто на основі краєзнавчих матеріалів.

З огляду на вікові психофізіологічні особливості молодших підлітків соціально-моральні задачі, застосовані у процесі екологічного виховання, було спрямовано на: 1) усвідомлення багатогранного значення природи для людини; 2) аналіз і оцінку чужої і власної поведінки в навколишньому середовищі; 3) засвоєння норм поведінки і діяльності в природі; 4) формування готовності до природоохоронної діяльності.

Комплексні екологічно орієнтовані екскурсії в природу розроблялись з метою забезпечення корекції усіх компонентів екологічної культури. Для цього визначено і узагальнено вимоги до відбору екскурсійних об'єктів і прокладання маршруту екскурсії на основі врахування вікових особливостей учнів і рівня підготовки класу до проведення дослідницької діяльності в природі. Екскурсії розроблялись на міжпредметній основі, враховуючи потенціал кожного з навчальних предметів в екологічному вихованні.

З метою корекції усіх компонентів екологічної культури, до програми кожної екскурсії включались відповідні види діяльності: виконання творчих завдань з метою засвоєння правил поведінки в природі (поведінково-діяльнісний компонент), проведення дослідження стану природи в своїй місцевості (когнітивний компонент), формування ставлення до природи і діяльності людини в навколишньому середовищі за допомогою експресивних та імпресивних методів (мотиваційно-ціннісний компонент).

Для усвідомлення учнями причин екологічних проблем у своїй місцевості обґрунтовано доцільність застосування проблемного підходу. Проблемний підхід сприяє набуттю учнями вміння робити вибір в різних ситуаціях взаємодії з природою, усвідомлюючи можливі наслідки своєї діяльності.

Оскільки учні 5-6-х класів ще не володіють у належній мірі вміннями вирішувати проблеми, з метою навчити учнів бачити взаємозв'язки у природі і зв'язки між природою і господарською діяльністю людини, застосовувався принцип причинності.

У ході експериментального дослідження найбільш доцільними формами впровадження проблемних методів у навчально-виховний процес виявились рольові ігри і проектна діяльність. Рольові ігри і проектна діяльність були організовані на основі матеріалів, зібраних учнями під час екскурсій. Обґрунтовано вимоги до вибору тем рольових ігор і проектів; розроблено тематику рольових ігор і проектів з урахуванням програм навчальних предметів і відповідно до мети експериментального навчально-виховного процесу.

Ефективність обґрунтованого особистісно орієнтованого процесу екологічного виховання учнів 5-6 класів у процесі краєзнавчої роботи експериментально перевірено і доведено у процесі формувального експерименту, в якому взяли участь 428 учнів: 215 в експериментальних класах (ЕК), решта – 213 – у контрольних (КК). Виховний процес у ЕК вирізнявся змістом, запровадженням визначених етапів, форм і методів екологічного виховання. Оцінка ефективності розробленої виховної технології здійснювалась за допомогою методів анкетування, опитування і базувалась на основі використання розроблених критеріїв та показників рівнів сформованості компонентів екологічної культури.

Згідно з результатами проведеного дослідження, прослідковується зростання частки учнів з усвідомленим рівнем сформованості усіх компонентів екологічної культури учнів як в ЕК, так і КК порівняно з даними констатувального експерименту, проте в учнів ЕК показники виявились вищими для усіх компонентів екологічної культури.

Так, в ЕК виявлено позитивний вплив на формування усіх компонентів екологічної культури, але найбільший приріст усвідомленого рівня прояву виявлено для поведінково-діяльнісного компоненту, де приріст складає 25% (у КК – 2%), також значний вплив виявлено на оцінку впливу діяльності людини на природу – 12,7% (у КК – 1,7%), на рівень знань про екологічні проблеми рідного краю – 12% (у КК – 5,6%) та на мотивацію поведінки і діяльності в природі – 9,4% (у КК – 2,6%), також на оцінку значення природи для людини – 9,3% (у КК – 1,6%) та на формування інтересу до вивчення місцевої природи і її екологічних проблем (когнітивний компонент) – 8,1% (у КК – 1,6%).

Окрім того майже за всіма показниками прослідковується зростання в ЕК кількості учнів з достатнім рівнем розвитку показників, особливо участі у природоохоронній діяльності (на 13,1%) та інтересу до вивчення природи (на 8,5%).

Достовірність отриманих результатів перевірено на основі застосування методики Ю.В. Павлова. Отримані нами нормовані відхилення, згідно з розрахунками, за кожним показником складають: за проявом знань екологічних проблем своєї місцевості – 1,682; за проявом інтересу до вивчення природи – 1,738; прояву оцінки значення природи – 1,852; прояву оцінки впливу людини на природу – 1,675; визначення регуляторів поведінки у природі – 1,861. Згідно з таблицею критеріїв

Стюдента, для t із ступенем свободи більше 200 складає 1.927 при 5% границі відхилення. Таким чином, отримані дані не виходять за межі таблиці критеріїв, що доводить їх достовірність.

Важливим результатом експериментального дослідження стало те, що воно позитивно вплинуло на формування усіх компонентів екологічної культури школярів, яке відбувалося не ізольовано, а у взаємозв'язку. Таким чином, розроблена особистісно орієнтована технологія екологічного виховання учнів, є ефективною і може бути використаною у шкільній практиці.

Подальшого дослідження потребує проблема наступності екологічного виховання початкової і середньої школи в процесі краєзнавчої роботи, можливостей взаємодії сім'ї і школи з метою формування екологічної культури особистості учнів 5-6-х класів.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-метод. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: [избр. статьи] / Моисей Самойлович Каган. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти.] – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Філософський словник /[за ред. В. І. Шинкарука] – К. : Голов. ред.УРЕ, 1986. – 800 с.

В статье рассмотрена и обоснована личностно-ориентированная технология экологического воспитания учащихся 5-6-х классов в процессе краеведческой работы. Обоснованы организационные формы учебно-воспитательного процесса и результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, краеведение.

In article the personally oriented technology of ecological education of pupils of 5-6 classes in the course of the study of local lore is considered and proved. Organizational forms of educational process and results of the conducted research are proved.

Key words: ecological culture, environmental education, study of local lore.

УДК 37.013 +79.011

В.І. Мудрік, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ

У статті запропоновані педагогічні визначення силовим, швидкісним та іншим якостям особистості, які є головними у фізичному розвитку особистості.

Ключові слова: *якості особистості, фізичні можливості.*

Поняття фізичних якостей виникло у дослідників різних європейських країн у 20-30-ті роки ХХ ст. у зв'язку з необхідністю класифікувати тренувальні засоби. Визначення фізичних якостей (швидкість, сила, витривалість, спритність, гнучкість) було на основі уявлень російських (М.Озолін, 1949; О.Новіков, 1949; М.Зімкін, 1956; В.Заціорський, 1966 та ін.) та закордонних (Н.Clark, 1959; А. Ruchen, 1965; М. Choutka, 1971 та ін.) учених. Фізичні якості були визначені як базові. Наукова ідея визначення базових якостей зводилася до визнання самостійного й незалежного існування окремих якостей або до визначення головної якості, або комбінації інших якостей і створення нових якостей (комплексних, інтеграційних, синтетичних тощо). Але з часом стало зрозуміло, що не всі якості підпадають під визначення фізичних. Поняття фізичних якостей дуже часто розглядають як біомеханічні, фізіологічні, морфологічні або інші якості організму людини. У зв'язку з цим, поширена упевненість у тому, що фізичні якості не виховуються, а тільки формуються й тренуються. Таке розуміння поняття фізичних якостей виводить цю категорію за межі педагогіки виховання, що ускладнює педагогічне розуміння формування гармонійності між фізичними, духовними, моральними, інтелектуальними якостями людини.

В літературі з теорії і методики фізичного виховання і спорту використовують такі терміни: “фізичні якості” (В.Заціорський, 1966), “швидкісно-силові можливості” (В.Платонов, 1980), “фізичні здібності” (Л.Волков, 1981), “швидкісні здібності”, “силові здібності” (В.Платонов, 1987), “координаційні здібності” (В.Платонов, 1987; В.Лях, 1989, 1989; Л.Сергієнко, 1994), (П. Благуш, 1982; Л.Сергієнко, 2001). Загальним для усіх авторів є те, що, наприклад, така якість, як гнучкість не підпадає під розуміння здібностей і ближче до розуміння можливостей. Деякі

фізичні якості особистості (моторність, стрибучість, точність або влучність та ін.), як правило, не вважають за якості, тому вони не вписуються в існуючу класифікацію фізичних якостей або здібностей. Це свідчить про відсутність класифікації, а також про необхідність застосування інших методологічних підходів до вирішення зазначених суперечностей.

Ми поставили завдання проаналізувати поняття “фізичні якості” і з педагогічних позицій уточнити визначення якостей які сприяють розвитку особистості.

На першому етапі досліджувалось сучасне визначення суті понять “фізичні якості” і “фізичні здібності”.

Т. Круцевич, Ю. Курамшин, В. Петровський дали таке визначення фізичним якостям: “Фізичні якості – властивості, які характеризують окремі якісні сторони рухових можливостей людини: силу, швидкість, витривалість, гнучкість та інші” [9, с. 11]. М. Булатова, М. Линець, В. Платонов визначають: “Фізичні якості – це, розвинуті у процесі виховання й цілеспрямованої підготовки, рухові задатки людини, які визначають можливість й успішність виконання нею певної рухової діяльності” [9, с. 189]. М. Герцик, О. Вацеба (2004) дають таке визначення: “Фізичні якості – якості, що характеризують фізичний розвиток людини, її здатність до рухової діяльності. Визначають такі основні фізичні якості: силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість, координацію” [2, с. 15].

Зазначене свідчить, що різні автори характеризують фізичні якості як “здатність”, “можливість”, “властивість” до руху, дії та діяльності.

В теорії і методики фізичного виховання і спорту використовують також такі терміни, як “фізичні здібності”, “швидкісні здібності”, “силові здібності”, “координаційні здібності”, “рухові здібності”. Загальним для цих термінів є використання психологічного поняття “здібність”.

Вважаємо за доцільне дати філологічне тлумачення зазначеним поняттям. У перекладі з російської мови на українську слово “способность” означає “здібність” (рос. – одарённый, талантливый), а слово “возможность” українською означає “здатність”, “спроможність” (рос. – имеющий потенциальные возможности к чему-то) [4; 10]. В англійській мові поняття “способность” або “здібність” має також два значення – природний дар або здібність до руху. Поняття “можливість” має значення, яке трактується як “внутрішні

ресурси, сили” [5]. Філологічний аналіз переконує нас у тому, що замість вживання до фізичних якостей поняття “здібності” доречно говорити про можливість або здатність. Можливості мають різні рівні і характеризують різні якості явища. Здатність характеризується спроможністю, енергетичним потенціалом людини. У людині можуть бути розвинуті фізичні можливості, але можуть бути відсутні будь-які здібності. Тому, завжди доречно говорити про фізичні можливості, як про певний рівень якостей, і не завжди доречно говорити про фізичні якості як здібності, особливо, коли їх немає, або вони ще не розвинуті. Зазначене також свідчить, що психологічне поняття “способність” або “здібність” і поняття “можливість” або “здатність” не є тотожними і характеризують різні сторони якостей особистості. Зазначене схиляє нас до більш сприятливого ставлення до поняття “можливості”. Під можливостями людини розуміється комплекс фізичних, психічних, інтелектуальних та інших можливостей особистості, її потенціальні можливості розвиватися. Вимірниками рівнів можливостей педагогічні критерії, які характеризують розвиток фізичних, психічних, інтелектуальних та інших можливостей особистості.

На другому етапі вівся пошук, розроблених нами, альтернативних понять, які характеризують не властивості організму, а властивості й можливості особистості. Загальним підходом до визначення альтернативних і не признаних якостей є таке: фізичні, рухові та інші якості визначаються не як фізичні якості, а як якості особистості; якості особистості характеризуються психолого-педагогічними компонентами (вольовими якостями, навичками, вміннями, здатністю, можливістю, ефективністю та ін.). Альтернативні та розроблені нами орієнтовні визначення якостей особистості спрямовані на розуміння психолого-педагогічних складових, які виховуються або формуються, сприяють фізичній активності й розвитку фізичних якостей особистості. Альтернативні й орієнтовні визначення не протиставляються сучасним уявленням, визначенням різних авторів щодо фізичних якостей, здібностей, особливо в спортсменів високого класу. Наші альтернативні й орієнтовні визначення даються у порівнянні із сучасними уявленнями, щоб побачити відмінності у поняттях, а також побачити не стільки фізичні, функціональні якості організму, скільки якості особистості, які сприяють фізичній активності й розвитку якостей особистості.

Сучасне уявлення про силові здібності. Під силовими здібностями розуміють здібності людини переборювати або чинити опір зовнішнім, або внутрішнім чинникам впливу за рахунок напруження м'язів [9, с. 192]. Ю.Верхошанський вважає, що силові здібності треба розглядати не з механістичних позицій, а з психолого-педагогічних позицій: "Силові здібності, безпосередньо виявляються у величині робочого (рухового) зусилля, забезпечуються цілісною реакцією організму, пов'язаною з мобілізацією психічних якостей, функцій моторної, м'язової, вегетативної, гормональної та інших фізіологічних систем. Тому силові здібності неможливо зводити до утилітарного поняття "сила м'язів", тільки до механічної характеристики їх скорочувальних якостей" [1, с. 123]. *Головні одиниці виміру* силових здібностей: кг, т.

Альтернативне визначення: сила особистості – якість особистості, яка характеризується здатністю, можливістю переборювати або чинити м'язовий і психологічний опір зовнішнім і внутрішнім чинникам впливу; здатністю проявляти навички скоординованого вольового й м'язового зусилля в процесі різних рухових режимів. *Головні вимірники* силовії якості особистості: рівні розвитку цілеспрямованості, енергійність і активність досягнення максимального результату; рівні розвитку навичок і вмінь, які сприяють досягненню результативності.

Сучасне уявлення про швидкісні здібності. Узагальнена думка спеціалістів із теорії й методики фізичного виховання (В.Заціорський; Ю.Верхошанський, 1988; Л.Матвеев, 1991; В. Платонов, 1997 та ін.) свідчить про таке: "Швидкість – це здібність людини до негайного реагування на подразник і висока швидкість рухів, які виконуються при відсутності значного зовнішнього опору" [9, с. 222]. Під швидкісними здібностями також розуміють комплекс функціональних якостей, які сприяють виконанню рухових дій у мінімальний час. Розрізняють елементарні й комплексні форми прояву швидкісних здібностей [9]. *Головні одиниці виміру* швидкісних здібностей: с; м/с; м / хв.; м/год.

Альтернативне визначення: швидкість особистості – якість особистості, яка характеризується навичками і вміннями виконувати рухи і дії у мінімальний час, а також рівнем розвитку

психологічних можливостей, які сприяють виконувати такі рухи й дії. *Головні вимірники* швидкісної якості особистості: рівні розвитку цілеспрямованості, енергійності та активності досягнення результату; рівні розвитку навичок і вмінь досягти результативності та ін.

Сучасне уявлення про здібності витривалості. Поняття витривалості характеризується стійкістю до тривалого зовнішнього й внутрішнього впливу.

М.Булатова, М.Линець, В.Платонов (2003) дають таке тлумачення поняття: “Витривалість – це здібність до ефективного виконання вправи, долаючи розвиваючи втому” [9, с. 248]. В.Заціорський (1966) під витривалістю розуміє здібність до тривалого виконання якої-небудь діяльності без зниження її ефективності [3]. *Головні одиниці виміру* здібності витривалості: м/с; м / хв.; км / год; Вт; Дж тощо.

Альтернативне визначення: Витривалість особистості – це якість особистості, яка характеризується: терміном виконання будь-яких фізичних вправ, діяльності без зниження ефективності виконання; рівнем розвитку морально-вольових якостей до виконання таких вправ або такої діяльності; навичками й уміннями протидіяти внутрішнім і зовнішнім перешкодам виконувати такі вправи або таку діяльність. *Головні вимірники* витривалості особистості: рівні довгострокової цілеспрямованої, енергійної і активної діяльності без зниження її ефективності; рівні розвитку навичок і вмінь довгострокового виконання фізичних вправ або певної діяльності без зниження її ефективності та ін.

Сучасне уявлення про гнучкість. Гнучкість – морфофункціональні властивості опорно-рухового апарату, що визначають рухливість його ланок й вимірюється максимальною амплітудою рухів (С.Войцеховський, 1971). За узагальненою думкою спеціалістів (Н.Озолінь, 1970; В.Платонов, 1984; Л.Матвеев, 1991; Дж. Алтер 2001 та ін.), гнучкості можна дати таке визначення: “Гнучкість це здібність людини виконувати рухи у суглобах із найбільшою амплітудою” [9, с. 268]. Під гнучкістю також розуміють морфофункціональні якості апарату руху й опори, які визначаються амплітудою різних рухів людини. Термін “гнучкість” означає сумарну рухливість у суглобах усього тіла, а термін “рухливість” вживається тоді, коли мова йде про окремі суглоби [9, с. 151]. Вимір гнучкості здійснюється різними методами, але найбільш доступним є гоніометрія, яка дозволяє

визначити рухливість суглобів у градусах. *Головні одиниці виміру* гнучкості: кутові градуси; бали.

Альтернативне визначення: гнучкість особистості – якість особистості, яка характеризується не тільки природними задатками до виконання рухів з великою амплітудою, розтягуванням суглобів, зв'язок, м'язів, а також набутими вміннями, навичками й звичками з легкістю, невимушено, естетично, артистично й точно виконувати рухи у заданих параметрах простору й часу, включаючи їх до рухів різних рівнів складності. *Головні вимірники* гнучкості особистості: розвиток рівнів цілеспрямованої, енергійної й активної діяльності, спрямованої на досягнення значної амплітуди рухів; розвиток рівнів навичок і вмінь виконання певних рухів у вправах різних рівнів складності.

Сучасне уявлення про координаційні здібності. Під координаційними здібностями розуміють “здібності людини раціонально узгоджувати рухи ланок тіла під час рішення конкретних рухових завдань” [9, с. 283] Під координаційними здібностями розуміють також “здібності людини швидко, точно, доцільно, економно й винахідливо, тобто найбільш удосконалено, вирішувати рухові завдання, особливо складні й неочікувані” [7, с. 153]. *Головні одиниці виміру* координаційних здібностей: рухи/хв.; бали.

Альтернативне визначення: координаційні якості – якості особистості, які характеризуються: набутими вміннями, навичками або звичками, ефективно або успішно, свідомо або підсвідомо, виконувати рухові або дієві завдання у різних умовах складності (за точністю і легкістю); вміння диференціювати зусилля і рухи у просторі і часу; вміння точно відтворювати зусилля, параметри руху; стійкістю навичок до внутрішніх і зовнішніх перешкод; певним рівнем набутих координаційних умінь, навичок, звичок. *Головні вимірники* координаційних якостей особистості: рівні цілеспрямованої, енергійної і активної діяльності досягнення координації рухів; рівні навичок і набутих координаційних умінь, навичок, звичок у вправах різних рівнів складності.

Сучасне уявлення про спритність. Спритність – здатність оволодіння новими рухами та перебудувати рухову діяльність у відповідності з вимогами обставин, що змінюються (С.Вайцеховський, 1971; Г.Кукушкін, 1975).

Ю.Верхошанський звертає увагу на суперечність такого поняття як “спритність”, а також на те, що фахівці одноставно пов’язують якість спритності з координаційними здібностями. Одночасно, звертають увагу на відсутність однозначних способів її виміру (D. Dume, 1978), недостатню ясність уяви о сутності спритності.

Нам здається, що в теорії і практиці фізичного виховання і спорту не ще визначилися з поняттям спритності. *Головні одиниці виміру* спритності: м/с; бали.

Альтернативне визначення: спритність особистості – це якість особистості, яка характеризується: здатністю, можливістю до швидкого оволодіння новими рухами, до швидкої перебудови рухової діяльності, відповідно з вимогами обставин; умінням швидко диференціювати зусилля й параметри рухів у просторі й часу, відповідно до змін обставин. *Головні вимірники* спритності особистості: розвиток рівнів здатності, можливостей набутих умінь і навичок швидко, і вірно перебудовувати свою рухову діяльність в умовах зміни завдання, обставин.

Моторність. У спеціальній літературі ми не знайшли визначення моторності. Таким поняттям часом характеризують особливості поведінки дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. *Головні одиниці* орієнтовного виміру моторності: м/с; рухи / хв.; бали тощо.

Орієнтовне визначення: моторність особистості – якість особистості, яка характеризується не тільки здатністю до швидкості простих і складних реакцій, швидкістю поодиноких рухів і частоти рухів, а також легкістю, жвавістю та рухливістю, вмінням швидко сприймати і переробляти інформацію, вірно й швидко перерозподіляти увагу, орієнтуватися і швидко реагувати на зміни зовнішніх обставин. *Головні вимірники* моторності особистості: розвиток рівня здатності, набутих умінь і навичок швидко й вірно рухатись в умовах зміни завдання, зовнішніх обставин.

Стрибучість. У спеціальній літературі ми не знайшли визначення стрибучості. Таким поняттям часом характеризують особливості поведінки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що проявляються у здатності до різних фізичних вправ у стрибках. *Головні вимірники* стрибучості: стрибки / хв. ; бали; очки тощо.

Орієнтовне визначення: стрибучість особистості – якість особистості, яка характеризується здатністю, вміннями й навичками багато і добре стрибати різними видами стрибків.

Головні вимірники стрибучості особистості: якість виконання завдань; точність виконання завдань; термін оволодіння навичками й уміннями.

Точність. У спеціальній літературі ми не знайшли визначення точності, але відомо, що дослідженнями точності займався С. Канішевський та ін. *Головні вимірники* точності: кількість точних улучань із певної відстані; очки.

Орієнтовне визначення: точність особистості – якість особистості, яка забезпечується тонким механізмом усталених умовно-рефлекторних зв'язків, набуттям скоординованих можливостей різних систем організму, навичками і вміннями які сприяють постійно і точно влучати у ціль, в одне і теж місце; *Головні вимірники точності:* розвиток рівнів якості виконання завдань на влучність; розвиток рівнів навичок та вмінь точно виконувати завдання на влучність (точність, купчастість, розсіювання); термін оволодіння навичками й вміннями влучності.

Обговорення результатів. У 1966 р. В. Заціорського у свої відомій праці “Физические качества спортсмена (Основы теории и методики воспитания)” визначив: “Вихованням фізичних якостей ми називаємо педагогічним процесом управління, впливом на розвиток із метою їх змін у потрібному для нас напрямі. Так, коли ми говоримо про виховання сили, обговорюємо питання про вибір тренувальних вправ, їх дозування тощо <...> необхідні, щоб ці зміни відповідали нашим бажанням. Ми розуміємо, що словосполучення “виховання фізичних якостей” є незвичним для більшої частини читачів. Але це, майже єдиний його недолік” [3, с. 7]. Зазначене свідчить, що В.Заціорський побачив термінологічні суперечності, визначив їх, але не торкнувся сутності й першопричини цих суперечностей.

Ю.Верхошанський зазначив, що, прийшов час “відмовитись від вузько формалістичного поняття “фізичні якості” – ФЯ і говорити про рухові здібності, маючи на увазі під цим психомоторні якості, які визначають цілеспрямоване призначення, якісні ознаки і робочу ефективність м'язової діяльності людини” [1, с. 104]. Ю.Верхошанський вважає, що “моторні задатки, які розвиваються на основі пристосованих змін (набутих) в організмі, переростають у відповідні РЗ (*рухові здібності* – наш курсив), володіння, якими людина має

можливості успішно вирішувати потрібні завдання в нових, більш складних умовах зовнішніх впливів” [1, с. 105]. Автор вважає, що “Відмова від поняття “фізичні якості” означає не просто підміну одного терміна іншим, а принципову зміну уявлень про рухові можливості людини з примітивно-формалістичного рівня на рівень більш змістової психолого-педагогічної категорії” [1, с. 105]. З нашого погляду, здібності характеризують тільки один із рівнів або етапів розвитку особистості, але цей розвиток може не досягнути рівня здібності, у той же час, якості особистості зберігаються. Відмова від біомеханічних, фізіологічних, анатомічних, біохімічних та інших визначень і заміна їх, психологічними визначеннями також не об’єднують усі якості в одне поняття “здібності”. Нам здається найбільш удалими визначення фізичних якостей як здатності, можливості особистості, як це зробили у своїх працях Т. Круцевич, Ю. Курамшин, В. Петровський, а також М.Булатова, М.Линець, В.Платонов, М.Герцик і О.Вацеба.

Висновки

1. Існуючі термінологічні суперечності щодо “фізичних якостей” або “фізичних здібностей” виникли через те, що в межах однієї “класифікації” або “концепції” визначення основних понять фізичних якостей надавалося з позицій різних наук (біомеханіки, фізіології, анатомії, біохімії, психології та ін.). Пропонується замість вище наведених понять використовувати педагогічні поняття про здатності й можливості особистості.

2. Педагогічне визначення “якостей особистості, які сприяють фізичному розвитку” дозволяє описати усі компоненти діяльності особистості, які спрямовані на опанування знаннями, уміннями, навичками, які сприяють фізичному розвитку особистості і на забезпечення фізичного, інтелектуального розвитку й фізичного удосконалення особистості.

3. Існуючі поняття фізичних якостей або здібностей (можливостей) з позицій різних наук (біомеханіки, фізіології, анатомії, біохімії, психології та ін.) додатково характеризують здатності і можливості якостей особистості, які сприяють розвитку особистості.

Перспективи подальших досліджень: подальша розробка й педагогічне обґрунтування фізичних можливостей особистості як якостей не організму, а якостей особистості.

Література:

1. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М. : “ФиС”, 1988. – 331 с.
2. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі “фізичне виховання і спорт” : навч. посіб. / М. С. Герцик, О. М. Вацеба/ Вид. 3-є, випр. і доп. – Харків : ОВС, 2004. – 176 с.
3. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена / В. М. Зациорский. – М. : Издательство “Физкультура и спорт”, 1966. – 200 с.
4. Російсько-український словник / Укл. Д. Ганіч, І. Олійник. – К., 1970. – 1012 с.
5. Русско-английский словарь / Под ред. Р. С. Даглиша.– М., 1992. – 624 с.
6. Рудык П.А. Психология / П. А. Рудык. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 427 с.
7. Теория спорта / С. Гуревич, В. Запорожанов, В. Келлер, В. Платонов, Н. Понаморёв, под ред. проф. В. Н. Платонова. – К.: Вища школа, 1987. – 424 с.
8. Психология : Учебник для технумов физ. культуры / Под ред. А. Ц. Пуни. – М. : “Физкультура и спорт”, 1984. – 255 с.
9. Теория и методика физического воспитания / Общие основы теории и методики физического воспитания / Под. ред Т. Ю. Круцевич. – К. : Изд-во “Олимпийская литература”, 2003. – Том 1. – 423 с.
10. Толковый словарь русского языка / С. Ожегов, Н. Шведова. – М., 1994. – 908 с.

В статье даны педагогические определение силевым, скоростным и другим качествам личности, которые являются основными в физическом развитии личности.

Ключевые слова: *качества личности, физические возможности.*

At the article have pedagogical definition of quality of the personality.

Key words: *quality of the personality , physical possibility.*

УДК 37.013 +79.011

І.В. Мудрік, м. Київ

ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА РІЗНИХ ФОРМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються результати дослідження процесу формування самосвідомості за впливу різних форм фізичного виховання.

Ключові слова: самосвідомість, Я-концепція, форми фізичного виховання

Одна із головних проблем фізичного виховання дітей та молоді – створення умов для формування свідомого, стійкого позитивного ставлення особистості до власного фізичного здоров'я. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що забезпечення розвитку фізичного здоров'я дітей та молоді необхідно через форм рухової активності, з урахуванням їх інтересу та потреб, що вимагає формування самосвідомості особистості.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій свідчать, що Я-концепція як результат розвитку самосвідомості в онтогенезі досліджували Р. Бернс, В. Дžeme, , Е. Еріксон, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Карпенко, Ч. Кулі, Дж. Мід, Л. Орбан-Лембрик, В. Петровський, Л. Терлецька, В. Юрченко, Т. Шибутані, Т.Яценкота та ін.

В українській психології самосвідомості особистості та її структурних утворень вивчали М. Боришевський, І. Бех, В. Васютинський, С. Васьківська, Т. Дмитрова, В. Романець, Т.Титаренко, П.Чамата, О. Шевченко, Т. Яблонська та ін.

З'ясовано, що уявлення науковців про напрями розвитку самосвідомості не завжди співпадають. Одні психологи (Д. Фельдштейн) вважають, що самосвідомість особистості розвивається завдяки діяльнісному компоненту, інші (І. Чеснокова) розглядають самосвідомість як єдність самоусвідомлення, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки. Існує думка (П. Чамата), що самосвідомість – це усвідомлення людиною себе у взаємовідносинах з навколишнім середовищем та іншими людьми.

Досліджувалися схеми тіла (Р.Моляко, А Тхостов) й ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” [4]. Наразі відсутні дослідження ціннісного ставлення до власного фізичного “Я” і формування самосвідомості особистості в процесі фізичного виховання й фізичного самовдосконалення.

Завдання нашої статті – дослідити формування свідомого ставлення особистості до власного фізичного “Я”, близького (товариші по спорту, друзі) та далекого оточення (знайомі або товариши за місцем навчання, мешкання) за різних педагогічних умов організації фізичного самовдосконалення; проаналізувати результати досліджень процесу формування самосвідомості й порівняти їх з іншими психолого-педагогічними дослідженнями.

Методика організації експерименту. Дослідження проводились у контрольній і двох експериментальних групах студентів. Відмінності в організації навчального і виховного процесу між контрольною та експериментальними групами полягають у наступному:

- до контрольної групи (n=60) відбиралися студенти, які тренувалися в основних навчальних відділеннях, займалися загальною фізичною підготовкою;
- до першої експериментальної групи (n=58) відбиралися студенти, які тренувалися у спортивних навчальних відділеннях з індивідуальних видів спорту (види легкої атлетики, атлетичної гімнастики та ін.);
- до другої експериментальної групи (n=60) відбиралися студенти, які тренувалися у спортивних навчальних відділеннях з колективних (ігрових) видів спорту.

При формуванні контрольної і експериментальних груп ми послуговувалися гіпотези, що у студентів контрольної і першої експериментальної груп мотивація до фізичного самовдосконалення має бути іншою, порівнянню з студентами другої експериментальної групи. Навчально-виховні заняття у студентів контрольної групи мають загально розвивальний характер і, звичай, спрямовані на загальну фізичну підготовку. Навчально-виховні заняття студентів першої експериментальної групи, які займаються індивідуальними видами спорту (гімнастика, атлетична гімнастика, важка атлетика, біг на середні та довгі дистанції тощо), спрямовані на розвиток особистих фізичних, функціональних і морально-вольових якостей. Навчально-виховні заняття студентів другої експериментальної

групи, які займаються ігровими видами спорту (футбол, баскетбол, волейбол), також мають загально розвивальний характер і, зазвичай, спрямовані не стільки на розвиток окремих фізичних якостей, скільки на розвиток техніки, тактики (колективних дій), морально-вольових якостей.

Дослідження самооцінки стану власного фізичного розвитку і фізичного розвитку близького (друзі, товариші зі спортивного колективу) і далекого (знайомі за місцем мешкання або навчання) оточення свідчать, що більшість студентів контрольної групи, незалежно від фізичної підготовленості, по-різному оцінюють стан свого фізичного розвитку. У контрольній групі неадекватну завищену і занижену самооцінку власному фізичному розвитку дають 3 – 5% студентів.

У свідомості студентів першої експериментальної групи частина власного “Я” в особистому життєвому просторі посідає перше місце, а близьке і далеке оточення посідає друге-третє місця. У спортивному просторі на першому місці – ціннісне ставлення до своєї статури і стану фізичної тренуваності, на другому і третьому – показники, які характеризують ставлення до статури і стану фізичної тренуваності близького і далекого оточення.

У свідомості студентів другої експериментальної групи частина власного “Я” в особистому життєвому просторі посідає друге місце, близьке оточення – перше, а далеке оточення – третє. У спортивному просторі на другому місці знаходяться показники, які характеризують їхнє ставлення до своєї статури і стану фізичного розвитку, цим показникам близького оточення відводиться перше місце, а далекого оточення – третє місця.

Таким чином, у свідомості студентів, які тренуються у групах з індивідуальних видів спорту, перше місце посідають показники, які характеризують власне “Я” як у життєвому, так і в спортивному просторі. У свідомості студентів, які тренуються у групах з ігрових видів спорту, де успіх залежить від колективних дій, перше місце посідають показники “Ми” як у життєвому, так і в спортивному просторі. Зазначене свідчить про відмінності у свідомості студентів, які сформувалися під впливом власного життєвого досвіду і різних організаційних форм фізичного вдосконалення. Студенти, які тренуються у колективних (ігрових)

видах спорту, інколи помиляються в оцінці можливостей своєї або іншої команди “Вони”.

Обговорення результатів дослідження. У психолого-педагогічній літературі “Я-концепцію” розглядають як динамічну сукупність властивих кожній особистості установок (за Д.Узнадзе), спрямованих на саму особистість. Адекватна самооцінка може бути як позитивною, так і негативною. Позитивне самооцінювання свідчить про позитивне ставлення особистості до себе, самосприйняття себе, відчуття власної цінності. За позитивної “Я-концепції” ціннісне ставлення до себе і до іншої людини, характеризується схильністю на розуміння позиції іншого, здібністю до особистого зростання, відповідністю своїй сутності, відповідальністю за свій вибір, свої вчинки [7].

Негативне самооцінювання свідчить про негативне ставлення особистості до власного фізичного стану, що супроводжується пригніченістю, зневірою у власних силах. Занижене самооцінювання доцільно розглядати як негатива “Я-концепцію”, негативне ставлення до себе, внутрішнє неприйняття себе, відчуття “Я” власної неповноцінності [7].

Неадекватне самооцінювання може бути наслідком завищеного чи заниженого самооцінювання, яке не відповідає реальному “Я”. Порушення емоційного механізму “Я-концепції”, суперечність уявлень, відчуття, ідей призводять до дисгармонії особистості. Такий стан у соціології називають “когнітивним диссонансом”. Внутрішня суперечність “Я-концепції” може бути причиною виникнення стресу, пригніченості. За негативної “Я-концепції” знижується соціальна активність особистості, втрачається бажання до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації, активної адаптації. На це також звертав увагу К. Роджерс [8].

Адекватна самооцінка і позитивная “Я-концепція” формуються і підкріплюються завдяки позитивним реакціям і оцінкам авторитетних, значущих для особистості людей. На самооцінку також впливає ціннісне ставлення особистості до певного явища [4].

І. Бех та інші вчені визначили: “Ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” характеризує вміння особистості позитивно оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу,

розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, функціональну спроможність, швидке відновлювання сил після фізичного навантаження, статеву належність, корисні звички, стан власного здоров'я, турботне ставлення до безпеки власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок, вольові риси особистості” [8, с. 17].

Р. Бернс розглядав феномен “Я”, як “Я-концепцію” “сукупність усіх уявлень індивіда про себе, як складну структуровану картину, що існує в свідомості індивіда самостійною фігурою, котра синтезує власне “Я”, та безліч взаємовідносин, а також цінності, позитивні і негативні відносини “Я”. Ця система охоплює уявлення, які виникають внаслідок реакції особи на саму себе, уявлення про те як вона сприймається іншими та уявлення про те, як їй поводитися надалі [3].

Таким чином, при аналізі розглянутих вище концепцій самосвідомості особистості, спостерігається деяка схожість, хоча наявні й окремі відмінності.

Вважаємо, що ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” треба розглядати як детермінанту поведінки особистості в трьох напрямках: 1) як особа сприймає себе та інших (близьке оточення); 2) як інші (близьке оточення) сприймають тебе; 3) як особа оцінює і розуміє своє місце у певному просторі.

Самосвідомість особистості “складне утворення, його структура складається з пов’язаних одиниць: самооцінки, рівня домагань, соціально-психологічних очікувань та образу “Я”. М. Боришевський визначає останню складову як інтегральну форму самосвідомості людини [5]. Аналіз структури особистості, дає змогу авторові з’ясувати, що образ “Я” є тим “каркасом”, який сприяє особистості вибирати певну лінію поведінки та є загалом глобальним механізмом її саморегуляції. Саме уможливорює усвідомлення людиною необхідні їй межі між “Я” і “не-Я” (сфера саморегуляції, тобто особистісна відповідальність, почуття обов’язку, соціальної причетності, розуміння власних бажань та інтересів тих, хто поруч) [5].

М. Розенберг в образі “Я” виокремив кілька автономних формальних вимірів, що дають змогу в емпіричному дослідженні запровадити порівняльну характеристику ступеня розвитку самосвідомості на особистісному рівні це: 1) когнітивна складність та диференційованість, що визначається кількістю і

характером власних якостей, котрі особа усвідомлює (чим вища складність, тим більш високорозвинішою вважається самосвідомість); 2) ступінь виразності, “випуклості” образу “Я”, його суб’єктивної значущості для індивіда (прояв інтернальних чи екстернальних якостей у поведінці та вчинках особистості); 3) внутрішня цілісність, послідовність образу “Я” (самосвідомості завжди властива певна суперечність, що спричинена досвідом різних життєвих ситуацій, відсутністю збігу між “Я-реальним” та “Я-ідеальним”); 4) стійкість образу “Я” у часі (окремі оцінки можуть бути стабільними, незмінними, чи, навпаки, ситуативними, нестійкими, що позначаються на поведінці та взаємодії з тими хто поруч).

Проведені дослідження і аналіз дають підстави робити припущення, що ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” доцільно розглядати з позицій теорій свідомості та “Я-концепції” особистості, як системне інтегральне утворення, зумовлене впливом, когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів [2; 6]. Останні акумулюють знання суб’єкта про себе й інших, особистісні розумові утворення, переживання суб’єктом своєї самооцінки, порівняно з оцінкою інших суб’єктів, а також з оцінкою і самооцінкою властивостей і якостей, можливостей, цінностей, які проявляються на життєвому, навчальному, спортивно-оздоровчому просторі.

Ми припускаємо, що фізичне тренування особистості є фактором, який впливає на відчуття особистих цінностей та прийняття образу “Я”, що формує також самосвідомість особистості й сприяє її орієнтації на власне фізичне самовдосконалення. Суб’єкт-об’єктний аспект нашого дослідження припускає наявність відповідного ставлення до свого фізичного стану, до фізичного стану інших людей, що відображається у різних типах зв’язку “Я-Ти”, “Я-Ми”, “Ми-Вони”, що відповідає поглядам інших науковців [1; 2]. На наш погляд, у процесі формування навчально-виховного спортивного середовища (педагогічних умов) необхідно урахувати характер спортивної діяльності (індивідуальну або колективну спортивну конкуренцію), що задовольняє різні сторони власного “Я” й сприяє процесу формуванню ідентифікаційної або колективної самосвідомості.

Література:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова // Избранные психологические труды. – М. : МПСИ; – Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1999. – 224 с
2. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. / В. С. Агапов. – М. : Институт молодежи, 1999. – 164 с
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание (пер. с англ.) / Р. Бернс, общ. ред. и вступительная статья В. Я. Пилиповского. – М. : “Прогресс”, 1986 – 422 с.
4. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3, С. 9 – 21.
5. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме научного доклада... д-ра психол. наук: 19.00. 07/ М. И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
6. Кон И.С. Открытие “Я”/ И. С. Кон. – М., Политиздат, 1978. – 367 с.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности/ Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Програма виховання дітей та молоді в Україні // Шкільний світ. – № 33 (545), вересень 2010. – 33 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека (пер. с англ.) / К.Роджерс, общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издат. “Прогресс”, 1994. – 480 с.

В статье рассматриваются результаты исследования процесса формирования самосознания студентов под влиянием разных форм физического воспитания.

Ключевые слова: самосознание, Я-концепция, формы физического воспитания

In the article describe the results investigation process formation of consciousness the students in processing physical training.

Key words: consciousness, self-conception, forms of the physical education

А.І. Ільченко, м. Київ

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО РІЗНИХ СКЛАДОВИХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються результати дослідження формування ціннісного ставлення старшокласників до різних складових фізичної культури особистості.

Ключові слова: ціннісне ставлення, фізична культура особистості.

У законі України “Про фізичну культуру і спорт” (1996) зазначено, що головними завданнями фізичної культури є сприяння зміцненню здоров’я, розвитку фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить, що фізичну культуру розглядають по-різному. Теоретичні узагальнення поняття “фізична культура” було дано російським вченим Л. П. Матвєєвим (1984), який визначив, що фізична культура є органічною складовою культури суспільства та людини.

У Великій Радянській Енциклопедії було зазначено, що фізична культура і спорт – частина загальної культури суспільства, одна із сфер соціальної діяльності. В Українській Радянській Енциклопедії також було зазначено, що фізична культура – частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність соціальних наукових знань; матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини. Саме так трактування зазначеного поняття знайшло своє місце у законі України “Про фізичну культуру і спорт” (1993): “Фізична культура – складова частина загальної культури суспільства...” [7].

У наш час існують десятки трактувань поняття “фізична культура”.

Т.Ю. Круцевич, Ю.Ф. Курмашинт, В.В. Петровський дають два визначення цьому поняттю: “Физическая культура – часть общей культуры, совокупность специальных духовных и материальных ценностей, способов их производства и использования в целях оздоровления людей и развития их физических способностей.

Физическая культура человека (индивидуума) рассматривается как процесс овладения знаниями, умениями и навыками воспитательной, учебной, оздоровительной, рекреационной деятельности для последующего использования в процессе самосовершенствования, и как результат – уровень физического здоровья, который человек смог сохранить или улучшить, благодаря своему желанию, знаниям, здоровому образу жизни и двигательной активности” [4, с. 10].

На думку Б. Шияна, фізична культура – це “сукупність властивостей людини, які набуваються у процесі фізичного виховання і виражаються в її активній діяльності, спрямованій на всебічне удосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя” [9, с. 24].

М. Зубалій відрізняє поняття “фізична культура”, “фізична культура в школі”, “фізичне виховання” і дає їм різне тлумачення. Так, М. Зубалій розглядає фізичну культуру як частину загальної культури суспільства, одну із сфер суспільної діяльності, спрямованої на зміцнення здоров’я і розвиток фізичних здібностей людини. Фізична культура в школі розглядається як навчальний предмет, основним змістом якого є вивчення фізичних вправ, рухових дій і спортивних ігор, що сприяють зміцненню здоров’я, фізичного розвитку та вдосконалення рухових здібностей учнів з метою їх підготовки до життя, праці професійної діяльності [2, с. 463-464].

Аналіз стану фізичної культури у загальноосвітніх школах свідчить, що у сфері фізичної культури існують протиріччя між формальними вимогами до фізичної культури учнів та їх інтересами і потребами у сфері фізичної активності. Зазначене свідчить, що в теорії і методиці фізичного виховання існує декілька визначень фізичної культури (назва дисципліни, назва соціально-культурного явища, якість особистості та ін.). Але відсутнє педагогічне визначення фізичної культури особистості. Існуючі визначення поняття “фізична культура” формально ураховують інтереси суспільства, але і не визначають і не враховують інтереси і потреби учнів.

Зазначене спонукало поставити такі завдання дослідження: дослідити сутність і зміст понять: “ціннісні орієнтації”, “фізична культура особистості”; визначити основні ціннісні складові поняття “фізична культура особистості”; дати характеристику

ціннісному ставленню старшокласників до різних складових фізичної культури особистості.

У психолого-педагогічній літературі проблема ціннісної орієнтації розроблялась у працях Б. Ананьєва, І. Беха, Н. Бодальова, Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготського, О. Киричука, Г. Костюка, О. Кононко, А. Леонтьєва, А. Ковальова, В. Крутецького, І. Кона, В. Мясичева, С. Рубінштейна, О. Сухомлинської, Д. Узнадзе, Л. Фрідмана та ін. На думку авторів, процес становлення ціннісних орієнтацій безперервний і пов'язаний з розвитком потребнісно-мотиваційної сфери особистості.

У психолого-педагогічній науці проблеми формування ціннісних орієнтацій та загальнолюдських, гуманістичних цінностей школярів присвятили свої дослідження Л. Бойко, Б. Ведмеденко, В. Дзюба, Г. Жирська, Т. Коновалова, С. Лапаєнко, Ж. Омельченко, Л. Рубашевська, О. Турянська, М. Чорнобаєва та ін.

С. Гончаренко дає таке визначення: “Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особливості, зорієнтована на повний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісної орієнтації” [8, с. 357].

М. Ярмаченко дає таке визначення: “Ціннісна орієнтація – вибіркове ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, що виражаються в поведінці” [10, с. 484].

У соціальній психології термін “ціннісні орієнтації” розглядають як: ідеологічні, політичні, моральні, естетичні основи оцінок суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній; спосіб диференціації об'єктів за їх значущістю. У психології особистості використовується поняття “особистісні цінності”, що пов'язується з освоєнням конкретною людиною суспільних цінностей, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ. В теорії виховання розроблено сутність особистісної цінності як духовного надбання людини [1].

У Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2010) ціннісні орієнтації розглядають як “спрямованість інтересів

і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей; способи диференціації нею об'єктів за їх значущістю для себе" [6, с. 10].

Визначення ціннісного ставлення особистості до свого фізичного стану і розвитку, фізичного вдосконалення, фізичного виховання характеризує її погляди, ідеали, принципи на яких створюється самосвідомість. В узагальненому визначенні, ціннісне ставлення до свого фізичного стану – це прояв уваги, вибірковий прояв зусиль волі, мотивації, потреби людини, спрямованих на оцінювання сутності властивостей матеріальних об'єктів і духовних явищ у свідомості особистості, характеризуючи їх значення для людини.

У структурі ціннісного ставлення найважливішим складовим елементом є ціннісні орієнтації, які залежать від потребнісно-мотиваційної сфери особистості і відображають позитивну, індіферентну або негативну значущість для особистості різних сторін фізичного виховання і сприймаються як стратегічні орієнтири. Ставлення особистості визначається не через соціальну цінність об'єкта, а через суб'єктивну значущість ставлення особистості до цього об'єкта і тому може бути позитивним, негативним, індіферентним (пасивним).

Позитивне ставлення є орієнтиром, пов'язаним з позитивною роллю об'єкта у житті й приносить задоволення особистості.

Негативне ставлення проявляється, коли цінності об'єкта є примусовими, нав'язаними, незрозумілими і викликають незадоволення, внутрішню незгоду і протест особистості.

Індіферентне ставлення проявляється, коли цінності об'єкта є непізнаними, незрозумілими, не викликають позитивних емоцій, інтересу, потреби і є байдужими для особистості.

Умовно розрізняють два рівні світогляду як ціннісного ставлення людини до світу: низький і високий.

Низький рівень – соціально-психологічний, що переживається, але не усвідомлюється. На неусвідомленому рівні індивід керується емоціями, які впливають на його реакції та вчинки і бувають не вираженими, спонтанними.

Високий рівень формується у процесі внутрішніх переживань, осмислення реальності й усвідомлюється індивідом.

Окремі положення цього визначення потребують розкриття і пояснень [3; 5].

Культура освіченості (у сфері фізичної культури особистості) – інтелектуальність, освіченість у сфері фізичної культури, широта знань, висока загальна культура особистості.

Емоційність – насолода від фізичних рухів, занять спортом, що дарує радість буття, лікує душевні рани, відволікаючи від туги й скорботи.

Естетичне створення гармонійної побудови статури, граціозність стану (краса в рухах, вишуканість, витонченість, елегантність, граціозність).

Естетичність почуттів – особисті почуття задоволення, насолоди при сприйманні прекрасного, що відповідає особистим або людським ідеалам, прагненням до досконалого, прекрасного.

Естетичність уподобань, смаку – компонент структури особистості, її ставлення до довкілля, емоційне задоволення, смак людини; вибіркове ставлення до певних об'єктів, що пов'язано з формуванням ідеалів і переконань особистості.

Естетичність поведінки, поглядів (підготовленість, готовність) – сукупність якостей особистості, що ґрунтуються на позитивних почуттях, на почуттях прекрасного і піднесеного, моралі, етики; самоорганізація особистого часу (культура праці та відпочинку); сформованість естетичності рухів тіла, ходи (граціозність, величність); естетичність вбрання.

Етичність поглядів, поведінки – звичка, норов, характер, відповідні моральним нормам поведінка; етичність поведінки до глядачів, спортивних супротивників; незастосування недозволених препаратів, методів тощо.

Етичність – якість шляхетної, належної поведінки особистості, яка відповідає певним нормам у різних ситуаціях: у навчальному, позанавчальному закладі, на змаганнях тощо. *Етичність проявляється під час спортивних змагань* через додержання відповідно до Олімпійської хартії моральних норм поведінки, етичної поведінки до глядачів, спортивних супротивників, а також незастосування недозволених препаратів, методів тощо.

Інтерес – активна спрямованість особистості на пізнання, оволодіння певними фізичними вправами, видами спорту, спортивною діяльністю, яка характеризується позитивним емоційним ставленням, змістом, обсягом, стійкістю, силою і дієвістю.

Культурна спрямованість фізичних уподобань, інтересів – цілеспрямованість уподобань, інтересів особистості, спрямованих на гармонійний розвиток своєї мускулатури, статури.

Вищезазначені складові дозволяють їх віднести до таких компонентів виховання особистості: когнітивний (культура інтересів, пізнання тощо); емоційно-ціннісний (культурна спрямованість фізичних уподобань, інтересів, естетичність почуттів, уподобань, смаку); поведінковий (естетичність поведінки, поглядів; естетичність поведінки, статури, побудови тіла; етичність поглядів, поведінки).

У процесі педагогічного спостереження були визначені характеристики ціннісного ставлення старшокласників до окремих складових фізичної культури особистості. Характерним для старшокласників (юнаків і дівчат) є потреба в отриманні емоційного задоволення від фізичних вправ. У частини старшокласників виникає потреба до самореалізації, самоствердження, суспільного визнання (повага, спортивні нагороди, спортивні звання), досягнення певного рівня фізичного розвитку, набуття певних навичок і вмінь, соціально значущих результатів у спортивних змаганнях.

Юнаки, які не займаються спортом, ціннісними для себе, вбачають такі якості особистості, які пов'язані із проявом сили, швидкості, витривалості.

Дівчата, які не займаються спортом, ціннісними для себе вбачають такі якості особистості, які пов'язані із проявом гнучкості, координації, спритності, швидкості.

У юнаків і дівчат, які займаються одним і тим же видом спорту, відсутні відмінності у ціннісному ставленні до розвитку різних якостей особистості, що сприяють фізичному розвитку.

Таким чином, у старшокласників, які знаходять задоволення своїм особистим і соціальним потребам у заняттях фізичними вправами, у соціумі з однаковими інтересами і цінностями, де формується ціннісне ставлення до власного фізичного розвитку, розвитку фізичних якостей особистості та фізичної культури особистості.

У старшокласників пасивне, індивідуальне або негативне ставлення до фізичної активності, не сформоване ціннісне ставлення до власного фізичного розвитку і фізичних якостей. У таких старшокласників присутнє споглядальне або теоретично-позитивне ціннісне ставлення до власної фізичної

культури.

Теоретичні і експериментальні дослідження дозволяють визначити поняття фізичної культури особистості як: свідому здатність особистості до збереження, підтримки власної фізичної культури; вміння орієнтуватися на свої реальні фізичні й функціональні можливості; вміння визначати й розв'язувати завдання досконалості особистих фізичних і функціональних можливостей; надбання вміння протистояти дестабілізуючому впливу внутрішніх і зовнішніх негативних чинників, здатність протидіяти згубним звичкам; здатність сформувати власні життєві резервні можливості для подальшої життєдіяльності, вміння задовольняти власні і суспільні інтереси.

Висновки.

1. Ціннісне ставлення особистості до своєї фізичної культури – це прояв самоставлення, інтересу, зацікавленості, спрямованих на позитивне оцінювання цінностей фізичної культури, сутності набутих якостей, властивостей фізичної культури, які сприяють формування самосвідомості і мають позитивне значення для життєздатності особистості.

2. Фізична культура особистості характеризується певним рівнем самосвідомості, освіченості; культурою потреб та інтересів; організацією особистого часу, естетичністю смаку, властивостями рухів та побудовою тіла; певним видом рухової діяльності, що складається на основі ціннісних орієнтацій, знань, переконань; культурою поведінки, яка формується на основі вимог і правил життєдіяльності і перетворюється в ціннісну якість особистості – вихованість.

3. Характерною особливістю для старшокласників різної статі є емоційно-ціннісна наповненість потреби, щоб отримати задоволення від фізичних вправ, які б відповідали їхнім естетичним уподобанням, інтересам і прагненням.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у двох книгах. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К., "Либідь", 2003. – 278 с.
2. Зубалій М. Фізична культура. Фізична культура в школі / Педагогічний словник / М. Д. Зубалій – К., "Педагогічна думка", 2001. – С. 463-464.

3. Мудрік В. І. Теоретико-методологічні засади визначення ціннісного ставлення та якостей особистості // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і студентів України: матеріали Х Всеукраїнської науково-практичної конференції: у 2-х т. / Відповід. редактор М. О. Лоза / В. І. Мудрік. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – Т. II. – С. 108-111.
4. Общие основы теории и методики физического воспитания. Том 1: Учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта. – К. : Олимпийская литература, 2003. – С. 10.
5. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів / Монографія: В. Мудрік, О. Леонов, А. Ільченко, І. Мудрік, Є. Козак – К., Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
6. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Шкільний світ. – №33 (545), вересень 2010. – С. 3-36.
7. Про фізичну культуру і спорт: Закон України від 34 грудня 1993 р. № 3809-XII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/rada.gov.ua>
8. Український педагогічний словник / За ред. С. У. Гончаренко. – К. : “Наукова думка”, 1987. – С. 357.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001.– Ч.1. – 272 с.
10. Ярмаченко М. Ціннісна орієнтація. / Педагогічний словник за ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : “Педагогічна думка”, 2001. – С. 514.

В статье рассматриваются результаты исследования формирования ценностного отношения старшеклассников к разным составляющим элементам физической культуры личности.

Ключевые слова: *ценностное отношение, физическая культура личности.*

In the article describe the results of investigate formation value attitude the seniors to physical culture of the personality.

Key words: *value attitude, physical culture of the personality*

УДК 371.214.12:796

М.Д. Зубалій, м. Київ

КЛАСИФІКАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

У статті розкривається класифікація форм фізичного виховання старших школярів у процесі позакласної роботи.

Ключові слова: класифікація, організаційні форми, старшокласники, фізичне виховання.

Вивчення літературних джерел [1; 2; 8; 9] і багаторічної практики роботи загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчальних закладів засвідчує, що сучасні завдання фізичного виховання учнів старших класів набагато легше вирішувати за допомогою системи організаційних форм, об'єднаних у групи (класифікації) за певними загальними суттєвими ознаками. Ними можуть бути способи охоплення учнів різними формами фізичного виховання; форми організації практичної участі старшокласників у позакласній фізкультурно-оздоровчій і спортивно-масовій роботі; способи впливу на свідомість, емоції і почуття учнів, старших класів; форми організації рухової діяльності учнів, залежно від методів фізичного виховання; специфічність стосунків і взаємодії учителя фізичної культури, керівника спортивної секції і старшокласників; організаційні форми рухової діяльності учнів старших класів у режимі навчального дня; характер виховної діяльності і послідовність впливу на старшокласників з метою їх залучення до занять фізичною культурою і спортом; способи керівництва учнями старших класів з боку організатора позакласної роботи, вчителя фізичної культури, класного керівника; форми організації спільної діяльності вчителя фізичної культури, керівника спортивної секції і старшокласників; особливості методики організації і проведення позакласних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів з учнями старших класів; форми спілкування батьків, учителя фізичної культури і класного керівника щодо залучення учнів старшого шкільного віку до рухової діяльності в школі, за місцем проживання та в сім'ї; особливості організації і проведення з учнями спортивних змагань, свят, спортивних

вечорів, днів здоров'я і спорту; завдання, що вирішуються у процесі позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи тощо. Кожна з наведених суттєвих ознак є основою для визначення форм організації фізичного виховання старшокласників, що дає змогу відрізнати одну класифікацію від другої, розпізнавати їх з-поміж різних педагогічних структур і систем фізичного виховання в школі, позакласній фізкультурно-оздоровчій і спортивно-масовій роботі.

Аналіз різних систем організаційних форм фізичного виховання старшокласників [3; 5; 8; 9], об'єднаних у певні класифікації, дозволяє зафіксувати закономірні зв'язки між групами, правильно зорієнтувати організатора позакласної роботи, вчителя фізичної культури, керівника спортивної секції та фізкультурного гуртка на пошуки різноманітних педагогічних підходів до організації і проведення фізичного виховання в загальноосвітній школі. Класифікації також сприяють глибокому проникненню в їхню педагогічну сутність, одержанню досить повних знань про призначення, зміст і структуру організаційних форм фізичного виховання. Знаючи сучасні класифікації, організатор позакласної роботи, учитель фізичної культури, керівник спортивної секції і фізкультурного гуртка мають більшу можливість успішно проводити роботу з фізичного виховання, досягти високих результатів у фізичній підготовленості, руховій активності та організації здорового способу життя старшокласників. До того ж знання педагогами сучасних класифікацій дозволяють побачити перспективи розвитку форм організації і проведення фізичного виховання, прогнозувати трансформацію їх в ефективні способи впливу на свідомість, поведінку і вчинки старшокласників з метою їх підготовки до майбутньої професійної діяльності та військової служби. Крім того, використання великої кількості різних форм організації і проведення занять фізичними вправами в системі фізичного виховання в школі дозволяє найбільш ефективно задовольняти потреби старшокласників у руховій активності, здоровому способі життя й правильно вирішувати завдання фізичного виховання на різних етапах вікового розвитку їхнього організму.

У минулі роки вченими і методистами зроблено чимало спроб об'єднати існуючі у практиці роботи загальноосвітніх шкіл організаційні форми фізичного виховання у певні системи. Один з найповніших описів класифікації форми фізичного виховання

зроблено у Комплексній програмі з фізичного виховання учнів 1–11-х класів, виданій 1985 року. В ній приведені всі форми фізичного виховання, що проводилися в загальноосвітніх школах з метою вирішення поставлених у навчальній програмі завдань. Ці форми розподілені на чотири групи: 1) фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального і продовженого дня (гімнастика до занять у школі, фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках, рухливі перерви, щоденні фізкультурні заняття в групах продовженого дня); 2) програмний матеріал для уроків фізичної культури; 3) позакласні форми фізичного виховання (фізкультурні гуртки, спортивні секції, секції з військово-прикладних видів спорту, групи загальної фізичної підготовки та ін.); 4) загальношкільні фізкультурно-масові і спортивні заходи (дні здоров'я і спорту, внутрішкільні спортивні змагання, туристські походи і зльоти, фізкультурні свята, спортивні вечори тощо). Цінним у цій навчальній програмі є те, що класифікація включає майже всі форми фізичного виховання учнів, які культивувалися в загальноосвітніх школах у той період.

По іншому розкривається класифікація форм фізичного виховання у підручнику "Теорія і методика фізичного виховання" [9], де всі організаційні форми фізичного виховання учнів поділяються на дві групи: уроки фізичної культури й позаурочні форми. Ці форми фізичного виховання включають заняття в режимі навчального дня, позакласні й позашкільні заняття фізичними вправами в школі, за місцем проживання учнів тощо. До занять у режимі навчального дня входять гімнастика до уроків, фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках з інших предметів, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань, рухливі ігри на великих перервах, щоденні заняття фізичними вправами у групах продовженого дня. Основною метою занять у режимі навчального дня є створення передумов для оптимальної розумової працездатності учнів на загальноосвітніх уроках, вирішення певних гігієнічних завдань та підвищення рухової активності протягом дня. Щоденне проведення цих занять фізичними вправами суттєво доповнює уроки фізичної культури, сприяє гармонійному фізичному розвитку та всебічній фізичній підготовленості школярів.

Позакласні форми фізичного виховання учнів включають заняття в спортивних секціях з різних видів спорту, групах загальної фізичної підготовки, масові фізкультурно-спортивні

заходи, туристські походи, фізкультурні свята, спортивні вечори, дні здоров'я і спорту, спортивні змагання та інші форми. До позашкільних форм фізичного виховання автори підручника відносять заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, оздоровчих таборах, на станціях і в клубах юних туристів, у фітнес-центрах, спортивних клубах, на стадіонах, водних станціях, у парках культури і відпочинку, за місцем проживання учнів тощо. Позакласні й позашкільні заняття фізичними вправами проводяться з метою організації вільного часу учнів, заповнення його різноманітною руховою діяльністю, спрямованою на всебічне вдосконалення й забезпечення активного відпочинку. Ці заняття автори підрозділяють на систематичні й епізодичні. Систематичні заняття проводяться в основному в постійно діючих гуртках фізичної культури і спортивних секціях. Епізодичні включають щомісячні дні здоров'я і спорту, спортивні змагання, туристські походи, спортивні свята, екскурсії, товариські зустрічі тощо [9].

Авторський колектив підручника "Теорія і методика фізичного виховання" [8] класифікує всі форми фізичного виховання учнів на чотири групи. Вони згруповані за завданнями, які вирішуються у процесі навчальної, позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи. До першої групи входять основні форми навчальної роботи, до другої – позакласна робота, що включає заняття у гуртках загальної фізичної підготовки, тренування у спортивних секціях, спортивно-масові та агітаційно-пропагандистські заходи. До третьої групи входить позашкільна робота, що включає заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, фізкультурно-оздоровчих таборах, парках культури і відпочинку, у палацах культури і відпочинку, за місцем проживання, на туристських базах і водних станціях. До четвертої групи увійшла оздоровчо-гігієнічна робота у режимі дня, що включає: ранкову гігієнічну гімнастику, гімнастику до уроків, фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань, заняття фізичними вправами на великих перервах, заняття фізичною культурою у групах продовженого дня, заняття фізичними вправами у сім'ї тощо. Як бачимо, в основу приведеної класифікації покладено форми організації фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах і організаціях, що проводять позашкільну фізкультурно-оздоровчу і спортивно-масову роботу, та заняття фізичними вправами у

домашніх умовах. Для кожної з цих сфер рухової діяльності характерні конкретні форми організації і проведення фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Перспективною для практики фізичного виховання є авторська класифікація [3], спрямована на підвищення рухової діяльності старшокласників у різних його формах. У її основу покладено головні структури спілкування й діяльності вчителя фізичної культури і учнів – індивідуальну, парну, групову та колективну. Ці форми спілкування і діяльності вчителя й учнів у фізичному вихованні мають специфічний зміст. Наприклад, форми індивідуальної фізкультурно-оздоровчої діяльності передбачають самостійну роботу старшокласника, спрямовану на оволодіння певними знаннями й уміннями з фізичної культури і спорту. В процесі самостійних занять фізичними вправами учень виробляє в себе переконання у необхідності регулярно займатися фізичною культурою у школі й дома, формує особисті погляди на сучасні спортивні події, розвиває потребу і звичку займатися фізичними вправами згідно з самостійно складеним режимом занять. На певному етапі вікового розвитку індивідуальна робота над собою переходить у самовиховання, яке є найвищим ступенем її розвитку. Саме у процесі самовиховання старшокласники формують у себе вольові якості, необхідні для досягнення спортивних результатів та виконання своїх найближчих планів, пов'язаних з військовою службою та майбутньою професійною діяльністю. До цієї групи належать такі форми індивідуальної фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи, як самовиховання вольових, фізичних та інших якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності та військової служби; виконання старшокласниками домашніх завдань з фізичної культури; самостійна підготовка до участі у класних та загальношкільних спортивних змаганнях; походах вихідного дня; читання навчально-методичної літератури з фізичної культури і спорту та підручників; підготовка до участі у спортивному святі, спортивному вечорі, диспутах на фізкультурно-спортивну тематику; вивчення місцевості на географічній карті перед туристським походом; виготовлення експонатів до шкільного кутка чи музею спортивної слави; самостійна підготовка до складання державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості учнів, фізкультурно-патріотичного комплексу школярів України “Козацький гарт” тощо [3].

Форми парної фізкультурно-оздоровчої роботи передбачають різноманітну спільну діяльність учителя фізичної культури, керівника спортивної секції, фізкультурного гуртка і учнів. Це допомагає використовувати всі переваги безпосередньої взаємодії учасників навчально-виховного процесу. В цій діяльності встановлюються міцні двосторонні зв'язки, виникають сприятливі умови для застосування різних форм фізичного виховання, що відповідають віковим, психофізичним та іншим індивідуальним особливостям старшокласників. У процесі парної фізкультурно-оздоровчої роботи виникають сприятливі умови для спілкування вчителя і учня, їх розмов і бесід про фізичну культуру і спорт, фізичне виховання в сім'ї, про здоров'я, фізичну підготовленість та інші цікаві для них теми. Ця група містить такі форми фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи: бесіди вчителя фізичної культури, керівника спортивної секції і фізкультурного гуртка, судді спортивних змагань із учнями; листування старшокласника з випускниками школи, з якими разом займалися у спортивній секції, фізкультурному гуртку, грали в одній команді; спільна робота вчителя фізичної культури і старшокласника, керівника і члена спортивної секції, фізкультурного гуртка щодо розвитку вольових, фізичних та інших якостей, необхідних для участі в спортивних змаганнях; спільна підготовка старшокласника зі своїм товаришем до туристського походу вихідного дня; спільна робота викладача допризовної підготовки з учнем допризовного віку щодо підготовки його до майбутньої військової служби; спільна діяльність керівника спортивної секції і старшокласника щодо підготовки до суддівства загальношкільних спортивних змагань учнів молодших класів; допомога батька у підготовці сина до участі у спортивних змаганнях на першість школи; підготовка старшокласником учня молодшого класу до спортивних змагань серед учнів початкових класів тощо [3].

Форми групової фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи передбачають об'єднання старшокласників у певні групи за інтересами до занять різними видами спорту, проведення щоденної рухової діяльності, а також за характером і особливостями взаємин у спортивному колективі. Така робота дозволяє вчителю фізичної культури, керівнику

спортивної секції і фізкультурного гуртка найкраще враховувати особливості старшокласників, відповідність їхньої фізичної підготовленості певній формі організації фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в школі. Вона дає також можливість учням старших класів самостійно обирати способи участі у тих формах роботи, що найкраще відповідають їхнім фізичним здібностям та руховій підготовленості. До цієї групи входять заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях; групах загальної фізичної підготовки; секціях з військово-прикладних видів спорту; у групах продовженого дня; оборонно-спортивних оздоровчих таборах; зустрічі з відомими спортсменами; фізкультурно-спортивні свята; спортивні вечори; класні та внутрішкільні спортивні змагання; екскурсії на тренування видатних спортсменів; відвідування спортивних змагань; екскурсії до дитячо-юнацьких спортивних шкіл; відвідування футбольних матчів улюблених команд; походи вихідного дня; туристські зльоти й змагання; відзначення ювілейних дат видатних місцевих спортсменів; проведення вечорів-зустрічей з відомими спортсменами, тренерами, учасниками міжнародних змагань, чемпіонатів Європи, світу та Олімпійських ігор [3].

Форми колективної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи передбачають прийняття всіма учнями класу, школи, іншого учнівського колективу загальної мети, об'єднання зусиль усього учнівського колективу навколо цікавої, суспільно-значущої форми рухової діяльності. Такою формою можуть бути спортивні змагання на приз відомого спортсмена-випускника школи, складання нормативів фізкультурно-патріотичного комплексу школярів України "Козацький гарт", багаторічний біговий супермарафон уздовж сухопутних кордонів України тощо. Такі колективні форми фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи передбачають: розподіл обов'язків між учнями щодо проведення організаційної роботи; товариську взаємодопомогу учнів і співробітництво між ними під час проведення масових заходів: залучення всіх учнів колективу класу до спільної діяльності, яка передбачає планування, організацію і проведення обраного колективом спортивного заходу; залучення учнів до керівництва, спортивного суддівства, здійснення контролю, обліку роботи, підбиття підсумків і

визначення переможців; розвиток різних форм самодіяльності у колективі; проявлення турботи про фізичну підготовленість кожного старшокласника й піклування кожного члена спортивного колективу за загальні досягнення у спільній фізкультурно-оздоровчій і спортивно-масовій роботі; покращення фізичного виховання учнів старших класів через громадську думку колективу; взаємовиховання на колективних традиціях тощо. До цієї групи входять такі форми фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи: військово-спортивні ігри; туристські походи; діяльність музеїв спортивної слави; відзначення в школі ювілейних спортивних дат нашої держави; проведення зустрічей з видатними спортсменами і тренерами; проведення спортивних змагань на призи відомих українських спортсменів; створення у школі музею спортивної слави; проведення спортивних змагань з видів спорту навчальної програми; проведення у школі спортивних змагань за програмою загальношкільної спартакіади; проведення змагань “Зміна” за комплексними тестами оцінки стану фізичної підготовленості учнів 10–11-х класів; проведення у школі спортивних свят “Олімпійці серед нас”, “Малі Олімпійські ігри”, “Козацькому роду – нема переводу” тощо [3].

Таким чином, практика засвідчує, що усі названі класифікації форм фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи та фізичного виховання тісно зв'язані між собою й перебувають у єдності і взаємозв'язку. Вони доповнюють і розширюють дію одна одної. Періодично та чи інша форма фізичного виховання, розвиваючись і вдосконалюючись у процесі її впровадження, перетворюється в іншу або веде до виникнення нової оригінальної сучасної форми, що відповідає новому змісту та завданням фізичного виховання, позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи. В даний час основними формами позакласної роботи у загальноосвітніх школах є: змагання за програмою фізкультурно-патріотичного комплексу школярів України “Козацький гарт”; змагання за комплексними тестами оцінки стану фізичної підготовленості; спортивні змагання з видів спорту навчальної програми; змагання з футболу на призи клубу “Шкіряний м'яч”; фізкультурно-патріотичний фестиваль “Нащадки козацької слави”; змагання за програмою комплексної спартакіади школярів України, яка проводиться один раз на чотири роки.

Література:

1. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся: учебно-методическое пособие / Л. В. Волков. – К. : Рад.школа, 1988. – 184 с.
2. Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту. – Т. III. – М.: Физкультура и спорт, 1963. – 423 с.
3. Зубалій М. Д. Фізичне виховання учнів 10-11-х класів: навч. посіб. / М. Д. Зубалій. – К., 2008. – 212 с.
4. Новосельский В.Ф. Физическое воспитание учащихся 9-10-х классов / В. Ф. Новосельский [под ред. Н. А. Козленко]. – К. : Рад. школа, 1980. – 128 с.
5. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2001. – 98 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 1-11 класи. – К. : Перун, 1998. – 64 с.
7. Столітенко Є.В. Фізичне виховання учнів 1-11-х класів у процесі занять футболом / Є. В. Столітенко. – К. : ТОВ "ВБ "Аванпост-Прим", 2011. – 300 с.
8. Теорія і методика фізичного виховання: підручник [за ред. В. П. Іващенко]. – Ч. 2. – Черкаси: Видавнич. відділ Черкаського державного університету ім. Б. Хмельницького, 2002. – 272 с.
9. Теория и методика физического воспитания. В 2 т. Методика физического воспитания различных групп населения. Т. 2. [под ред. Т. Ю. Круцевич]. – К. : Олимпийская литература, 2003. – 391 с.
10. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навчальна книга / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Богдан, 2009. Ч. 1. – 272 с.

В статье раскрывается классификация форм физического воспитания старших школьников в процессе внеклассной работы.

Ключевые слова: классификация, организационные формы, старшекласники, физическое воспитание.

In the article described classification organization form of the physical education of pupils in out door training.

Key words: classification, organization form, pupils, physical education.

О.І. Остапенко, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкриваються сучасні технології активізації рухової діяльності молодших школярів у процесі фізичного виховання

Ключові слова: *сучасні технології, фізична культура, фізичне виховання, фізична підготовленість, фізичне виховання.*

Вивчення науково-методичної літератури з фізичної культури як сфери прояву людської активності засвідчує, що дана проблема досліджувалася з загальних позицій ученими за такими напрямками: фізіологічні механізми підвищення рухової активності молоді [2, с. 9-13]; рухова активність людини [3, с. 202]; мотиваційні основи спортивної діяльності [4, с. 288]; формування індивідуальних рухових здібностей [10, с. 95]; формування ціннісного ставлення до фізкультурної діяльності [7, с. 374]; стимулювання активності до фізкультурної діяльності [8, с. 33-35]; фізична культура і формування здорового способу життя [6, с. 167]; виховання інтересу до фізичної культури [5, с. 151]; стимулювання активності до фізкультурної діяльності [1, с. 152] та ін.

Аналіз виконаних досліджень з названих вище напрямів засвідчує, що в них достатньою мірою не вирішується проблема підвищення активності учнів 3-4-х класів до занять фізичною культурою. Проте в останні роки значна частина вчених і фахівців цієї галузі [1; 3; 8] почали розглядати фізичну культуру як ціннісну систему особистості. Зокрема, вони підкреслюють, що фізична культура є органічною частиною гуманітарної освіти, яка в свою чергу виступає важливим інтегративним компонентом, що надає професійним знанням і умінням “людську значущість”. Фізична культура, зазначає Р. Бернс, виступаючи органічною частиною загальнолюдської культури, разом з тим є самостійною галуззю людської діяльності, суттєвою особливістю якої є спрямованість на формування різнобічної, творчої особистості, здатної досягти гармонії духовного й фізичного, яка розвивається у єдності з культурою і соціумом. Тобто, на думку автора, сучасні уявлення

про фізичну культуру особистості не обмежуються поняттями фізична підготовленість, фізичне здоров'я, розвиток фізичних якостей, функціональні можливості організму, рухові уміння і навички. Найважливішими складовими формування й розвитку фізичної культури у персоніфікованій формі є світогляд, система цінностей, потребнісно-мотиваційна сфера особистості, гармонія духовного і фізичного, ґрунтовність і глибина знань, здатність реалізовувати у професійній діяльності цінності фізичної культури.

Мета дослідження – розробка, обґрунтування та визначення ефективності педагогічних технологій фізичного виховання учнів 3-4-х класів.

Завдання дослідження – визначити ефективність педагогічних технологій фізичного виховання учнів 3-4-х класів загальноосвітньої школи.

Намагаючись впливати на мотиваційну сферу особистості молодших школярів у напрямку досягнення позитивної динаміки в підвищенні їх активності й формуванні, зокрема “мотиву здоров'я”, в експериментальних класах було впроваджено комплекс дитячих спортивних змагань “Старти здоров'я”. До їх організації були залучені батьки учнів.

Проведення в школі I ступеня таких заходів з участю родин забезпечувало формування у батьків активної мотивації для досягнення фізичної досконалості дитини на кожному віковому етапі її розвитку, а у дітей – почуття відповідальності за результати своєї фізичної підготовленості. За цих умов, систематичні заняття дітей фізичною культурою і масовими видами спорту ставали бажаними й схвалювались родинами.

Результати дослідження засвідчують, що дитячі спортивні змагання “Старти здоров'я” у зв'язку зі своєю доступністю, спортивно-ігровим характером, а також комплексним впливом на фізичне, інтелектуальне, естетичне і моральне виховання молодших школярів користуються серед них великою популярністю, що підтверджується участю у них змаганнях усіх учнів класу. В процесі підготовки до цих змагань, в них створюються сприятливі умови щодо формування ділових взаємостосунків у системі “роди-на-вчитель-учень” з метою зміцнення здоров'я дітей. Крім того, активна участь батьків не лише в оцінюванні фізичних потреб і можливостей своїх дітей,

але й у конкретній цілеспрямованій корекції стану їхнього організму засобами фізичної культури сприяли зближенню дітей з батьками в процесі активної рухової діяльності.

В експериментальній школі в кінці навчального року такі підсумкові змагання проводились у вигляді матчевих зустрічей відповідно до розробленої програми. Вона включала: мету, місце проведення заходу, кількість учасників змагань, положення про змагання, в якому передбачалося урочисте відкриття свята, проведення різноманітних спортивних конкурсів, спрямованих на формування у молодших школярів свідомого ставлення до зміцнення свого здоров'я. У зв'язку з тим, що у конкурсах "Ранкова гімнастика" і "Фізкультхвилинка" брали участь під керівництвом учителів усі учні початкових класів, для них конкурсів, були підібрані прості й загальнодоступні фізичні вправи вправи. Для виконання конкурсних завдань підвищеної складності, наприклад, "Рухових тестів", "Спортивної вікторини", залучалися учнів з вищим рівнем підготовленості, які проявили позитивно-активне ставлення до масових змагань та володіли необхідним досвідом участі в цих заходах. Менш активні школярі, в яких був невеликий попередній досвід участі у спортивно-оздоровчих заходах, недостатні здібності до даного виду рухової діяльності, й сформоване свідоме ставлення до свого здоров'я, брали участь у конкурсах і естафетах з полегшеними завданнями – "Зустрічна естафета", "Естафета з м'ячем" тощо.

Специфічною особливістю розробленої нами програми "Стартів здоров'я" було включення в систему традиційних учнівських змагань серії естафет "Моя спортивна родина". Їх суть полягала в тому, що, змагаючись родинами, діти отримували велике емоційне задоволення від співучасті у цих змаганнях найавторитетніших і душевно близьких їм людей, – членів родини. Зі свого боку, вони активно долучились до шкільної фізкультурно-оздоровчої роботи, бачили фізичний стан своїх дітей, порівнювали їх з однолітками, й робили для себе необхідні висновки. Це сприяло залученню членів родини учнів до участі в організації і проведення спортивно-оздоровчої роботи з дітьми в школі, підвищенню емоційності проведення таких змагань, що в свою чергу ініціювало активну участь у "Стартах здоров'я"

дітей з різними рівнями усвідомленого ставлення до зміцнення свого здоров'я.

Важливим формою експериментальної методики підвищення активності учнів початкових класів до занять фізичною культурою була гра-змагання долаємо кілометри "Шляхами козацької слави своїх земляків". Її суть полягала в подоланні учнями певної кількості кілометрів уздовж маршрутів козацьких походів, а саме: у 1-му класі учні долали кілометри від "Вишнівця до Запоріжжя". Це шлях нашого земляка чернігівчанина Байди Вишневецького – засновника Запорозької Січі; у 2-му – учні крокували шляхами битв козаків з турками під проводом Северина Наливайка, вихідця з теренів Тернопільської області, за маршрутом "Гусятин – Біла Церква", у 3 і 4-му класах – дорогою війни запорозьких козаків з турками на чолі з прославленим гетьманом Петром Сагайдачним за маршрутом "Запоріжжя – Крим (Кафа)".

У кожному класі на карті України позначено всі маршрути і їх умовну довжину в кілометрах, які, у свою чергу, для зручності підведення підсумків поділяли на етапи для кожного навчального семестра. Стартували класи щорічно в День фізичної культури і спорту України – свята всіх, хто розуміє, що здоров'я людини всьому голова, і що здорові люди – це здорова держава. Фінішували учасники гри-змагання в День незалежності України. Під час підведення підсумків наголошувалося, що козацька доба є символом волі, свободи, сміливості, витривалості, гордості.

Щоденно тренуючись, тобто долаючи умовні кілометри шляхами козацької слави, учням експериментальних класів доводилось добре працювати над фізичним самовдосконаленням, щоб, по-перше, добитися високого особистісного "місцеперебування" на маршруті, яке досягалося за рахунок покращення рівня фізичної підготовленості, а по-друге, тим самим набрати якомога більше додаткових балів для перемоги свого класу серед паралельних класів на фініші. З цією метою школярам – учасникам гри – змагання був запропонований добовий руховий режим, розрахований на 3-4 – годинну рухову активність де певна тривалість занять дорівнює одному умовному кілометру.

При підборі фізичних вправ для домашніх завдань і їх перевірці використовувались різноманітні методи і засоби, які сприяли забезпеченню взаємозв'язку навчального матеріалу із

самостійними завданнями і врахуванню рівнів фізичної підготовленості учнів. При цьому всі засоби, що рекомендувались для занять, підбиралися з урахуванням функціонального стану і рухової підготовленості кожного учня. Це забезпечувало випереджуючий розвиток фізичних якостей для засвоєння запланованого навчального матеріалу з фізичної культури. Перспективне планування сприяло регулярному повторенню і закріпленню попередньо вивченого матеріалу, вдосконаленню рухових умінь і навичок, планомірному підвищенню фізичної підготовленості учнів відповідно до рівня їхнього фізичного стану та рухового потенціалу.

При визначенні домашніх завдань з фізичної культури в експериментальних класах надзвичайне важливе значення надавалося нормуванню фізичного навантаження з урахуванням фізичного розвитку кожного учня. Для цього, виходячи з вимог сьогодення, фізичні навантаження нормували, враховуючи не паспортний, а біологічний вік школярів. Такий підхід давав можливість правильно врахувати рівень розвитку в них фізичних якостей не лише той, що досягнутий на конкретному етапі, але й передбачати на “зону наближеного розвитку”. Це приносило певні успіхи в фізичному вихованні й позитивно впливало на стан здоров’я школярів, яке значної мірою залежало від того, наскільки була адекватна біологічним можливостям організму експериментальна програма, за якою пропрацювали експериментальні класи і наскільки зацікавлено вона реалізовувалася учнями. Розв’язання цієї проблеми відбувалося у площині педагогічного експерименту. Тому для стимулювання учнів займатись фізичними вправами в домашніх умовах ми використовували систему нарахування балів. Наприклад, кожний школяр, долаючи кілометри Шляхами козацької слави, повинен намагатись не менше двох годин на день виділяти на різноманітні оздоровчі заняття. Це могло бути виконання загальнорозвиваючих вправ, біг, лижні прогулянки, ходьба, плавання, катання на велосипеді, скейті, санках, ковзанах, рухливі ігри та інше (кожна хвилина занять приносила 1 бал, а 60 балів = 1 км на “Шляху козацької слави своїх земляків”). При цьому тут був важливий сумарний тижневий результат, тому що в реальному житті не кожний день школяр може виконувати однаковий обсяг навантаження.

Було з'ясовано, що причиною цього можуть стати дні захворювання, поганий настрій або інші обставини, тому “недороблене” можна було частково компенсувати в наступні дні. Особливостями зазначеної форми роботи було те, що до бальної системи оцінювання входили лише ті заняття, які виконувались школярами в домашніх умовах у позаурочний час. Наприклад, ранкова гімнастика, вправи на розслаблення і оздоровче тренування ввечері разом з членами родини, заняття на “домашньому стадіоні”, ходьба в темпі 120 кроків за хвилину до школи і із школи зараховувалася в тому випадку, якщо на це витрачалось не менше 10 хвилин. Це були додаткові бали, тому необхідно уточнити, що енергетична вартість перерахованих навантажень є неоднозначна і тому в даному випадку оцінювалася не тільки фізіологічна ступінь впливу фізичного навантаження на організм учня, а й психічна. Головне в цій активній діяльності щоденне вольове зусилля і систематичність занять, що сприяють зміцненню здоров'я учнів і формуванню в них звички вести здоровий спосіб життя.

Досвід стимулювання учнів молодших школярів займатися фізичними вправами в домашніх умовах переконав, що така система самоконтролю і самооцінювання давала можливість ефективно впливати на свідоме ставлення школярів до зміцнення свого здоров'я, а про ступінь її впливу судили через 4-6 тижнів. У вигляді графіка сумарна оцінка проводилася по днях. І така система оцінювання дозволяла кожному учню не тільки оцінити ступінь своїх зусиль, але й позмагатися як із самим собою, так і з членами родини, однокласниками, друзями тощо. Проведене дослідження переконує в тому, що саме ігровий метод організації рухової активності молодших школярів, його аналіз і контроль через введення “Щоденника фізичного самовдосконалення” дає можливість спонукати учнів початкових класів до активної праці над самовдосконаленням і тим самим привчати їх до ведення здорового способу життя. Разом з тим кожна родина має систематичну, чітку й об'єктивну інформацію про результати і рівень фізичного розвитку дітей і може брати в цьому процесі активну участь.

Насамкінець зауважимо, що система позаурочних самостійних занять фізкультурно-оздоровчого і спортивного характеру розглядалась нами як логічне продовження уроків

фізичної культури. У зв'язку з цим ускладнювалась робота вчителя фізичної культури на уроках, головною метою якого було організувати так навчальний процес, щоб учні навчилися самостійно виконувати різноманітні фізичні вправи, проводили рухливі ігри, контролювати свій стан, уміли використовувати, отримані на уроках, знання, сформовані уміння і навички в самостійній практичній діяльності в сім'ї та за місцем проживання. Практика підтвердила, що виконання домашніх завдань у формі ігор-змагань активізує рухову активність школярів, підвищує розумову працездатність, допомагає заповнити вільний час руховою активністю, що сприяє фізичному розвитку та фізичній підготовленості учнів.

Висновок. Таким чином, використання в експериментальній роботі педагогічних технологій з фізичного виховання учнів 3–4-х класів на уроках фізичної культури та в процесі позакласної фізкультурно-масової роботи активізувало в них потребу в рухових діях, забезпечувало активну участь у фізкультурно-оздоровчих заходах, що проводилися в школі й за місцем проживання. Сприяли позитивному впливу на розвиток в учнів початкових класів інтересу до занять фізичними вправами в режимі дня оздоровчий біг, “Старти здоров'я”, додання кілометрів “Шляхами козацької слави своїх земляків”, народні рухливі та спортивні ігри. Активне ставлення молодших школярів до цих видів занять характеризувало їх чітко визначеним бажанням досягти певних спортивних результатів, покращити свій фізичний розвиток, скласти програмні нормативи, вивчити тактику спортивних суперники в народних рухливих та спортивних іграх. Ці перспективи й глибоке усвідомлення учнями того, що досягти успіхів без напруженої праці навіть в масовому спорті неможливо, настроювали їх на подолання труднощів, сприяли залученню їх до регулярних занять фізичними вправами й іграми в школі, за місцем проживання та в сім'ї.

Література:

1. Арєф'єв В.Г. Фізичне виховання в школі: навчальний посібник / В. Г. Арєф'єв, В. В. Столітенко. – К. : ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Артюшенко О.Ф. Виховання інтересу до фізичної культури у юнаків 15-17 років з урахуванням функціональних відмінностей / О. Ф. Артюшенко // Фізичне виховання дітей і молоді. Респ. міжвід. зб. Вип. 13. – К., 1990. – С. 9-13.

3. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого / В. К. Бальсевич. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 202 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с
5. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б. Ф. Ведмеденко. – К., 1993. – 151 с.
6. Власюк Г.І. Виховання у старшокласниць прагнення до здорового способу життя: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Г. І. Власюк. – К., 1995. – 167 с.
7. Дубогай А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
8. Зубалій М.Д. Українські народні традиції фізичного виховання молоді / М. Д. Зубалій, Т. М. Ройко. // Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі в школі. – К. : Либідь, 1993. – С. 33-35.
9. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України [за ред. М. Д. Зубалія]. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. ; 1995. – 36 с.
10. Козленко М.П. Фізичну культуру в побут школярів / М. П. Козленко. – К. : Рад. школа, 1979. – 95 с.

В статье раскрывается современные технологии активизации двигательной деятельности учащихся 3-4-х классов в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *Современные технологии, физическая культура, физическое воспитание, физическая подготовка.*

Modern technology activite of physical movenet the pupil of 3-4 classes in physical education.

Key words: *modern technoloqi, physical education, physical condition.*

УДК 37.032:371.7

О.М. Ващенко, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розглядається актуальна проблема – виховання учнів в умовах здоров'язберігаючої педагогіки; виокремлено фактори, які справляють шкідливий вплив на здоров'я сучасних школярів, окреслено етапи, форми і методи роботи, спрямовані на їх подолання.

Ключові слова: *етапи формування в учнів здорового способу життя, здоров'язберігаюча педагогіка, школярі, фактори ризику, форми і методи позакласної виховної роботи.*

Однією з якостей, необхідних для набуття життєвої та соціальної компетентності, а отже, й успішної діяльності у майбутньому, є ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності. “Здоров'я” – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й комфортне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування, благополуччя. Тобто, здоров'я – це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації, на основі стійкої потреби бути здоровим [3].

Серед основних завдань, що постають сьогодні перед виховною діяльністю загальноосвітніх закладів, важливе місце належить тим, що пов'язані з максимальним збереженням здоров'я учнів, насамперед через забезпечення оволодіння ними провідними ідеями здоров'язбережувальної педагогіки.

Аналіз наукової літератури (зокрема, праць О. Савченко, Н. Бібік, В. Дивака, Т. Бойченко, С. Страшко), практичного досвіду загальної середньої освіти свідчать, що здоровий спосіб життя учнів усе частіше стає предметом психолого-педагогічних досліджень.

Водночас, такий аспект, як залучення учнів до здоров'язбережувальної діяльності, все ж залишається недостатньо вивченим.

Зважаючи на це, нами було розроблено поетапну технологію, орієнтовану на вирішення цього питання. Технологія складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики.

I. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями.

Мета – сформувати в учнів елементарні уявлення про основні поняття здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Сформувати уявлення про елементарні правила збереження здоров'я.
2. Досягти виконання школярами елементарних правил здоров'язбереження (на рівні первісного вміння).
3. Створити мотивацію на ведення здорового способу життя.

II. Етап поглибленого вивчення.

Мета – сформувати повноцінне розуміння учнями основ здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Уточнити уявлення школярів про елементарні правила здоров'язбереження.
2. Досягти свідомого виконання учнями елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я.
3. Сформувати практичні знання, вміння і навички, необхідні у повсякденному житті.

III. Етап закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я, їх подальшого вдосконалення.

Мета – сформувати у школярів уміння зберігати здоров'я, перевести його в навичку, що буде використовуватися в повсякденному житті.

Основні завдання:

1. Досягти стабільності та автоматизму при використанні учнями правил збереження здоров'я.
2. Досягти виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання.
3. Забезпечити варіативне використання школярами правил здорового способу життя, залежно від конкретних практичних умов.

Завдання кожного з означених етапів можуть вирішуватися як одночасно, так і послідовно, оскільки всі вони тісно взаємопов'язані. З погляду позитивного впливу на здоров'я учнів, найбільш доцільними є технології, які:

- мають за основу комплексний характер збереження здоров'я;
- беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я;

- враховують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів і формування здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер;
- постійно покращують санітарно-гігієнічні умови школи, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- заохочують учнів до участі у плануванні оздоровчої діяльності школи та до аналізу виконаної роботи;
- формують позитивне ставлення учнів до загальноосвітнього закладу, в якому вони навчаються, взаємоповагу та взаєморозуміння між учнем і вчителями та учнів між собою;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;
- здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;
- залучають батьків до діяльності зі збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- практикують особистісно орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу і стосунків з учнями;
- створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів.

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язбережувального навчально-виховного процесу, формування у них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Сьогодні у сфері освіти визначилися дві тенденції, що мають безпосередній вплив на стан здоров'я школярів. Перша з них пов'язана зі стрімким зростанням кількості дітей, які з раннього віку охоплені обов'язковою освітою на фоні збільшення різних типів освітніх закладів, інноваційних технологій і методик, програм і підручників. Друга – поширення кількості соматичних і психофізичних захворювань у дітей, зниження якості освіти [1].

Медико-психолого-педагогічна практика показує, що велика кількість школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності перебуває у стані хронічної втоми, яка є основою нервово-психічного виснаження. Дослідженнями доведено, що педагогічні помилки або неправильні педагогічні технології негативно

впливають на дитячу психіку, що викликає невротичні порушення, спричинює низький рівень пізнавальної активності і низький рівень мотивації навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери, високий рівень тривожності, несформованість навичок спілкування.

Фактори ризику, що мають місце в закладах освіти і призводять до погіршення здоров'я дітей і підлітків від першого до останнього року навчання, прийнято називати "шкільними". "Шкільні" фактори ризику – це той комплекс проблем, які є результатом діяльності загальноосвітнього закладу. Отже, зниження їх негативного впливу (або повна їх ліквідація) перебуває в межах його діяльності [2].

Багаторічні дослідження дають змогу виявити шкільні фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я учнів, а саме:

- стресова педагогічна тактика;
- інтенсифікація навчального процесу;
- невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів;
- передчасний початок дошкільного систематичного навчання;
- невиконання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- функціональна неграмотність педагога та батьків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я;
- часткове руйнування служб шкільного лікарського контролю;
- недоліки в наявній системі фізичного виховання;
- відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я і здорового способу життя (в тому числі профілактики шкідливих звичок, статевого виховання, недостатнє використання засобів фізичного виховання) [4].

Важливо відзначити, що негативний вплив шкільних факторів ризику припадає на період інтенсивного росту й розвитку організму дитини, яка дуже чутлива до будь-яких несприятливих впливів.

Таким чином, аналіз здоров'язбережувальної діяльності загальноосвітніх закладів України дає можливість дійти висновку щодо складників технології цієї діяльності. Вона має поєднувати такі *форми і види роботи*:

- корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;

- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням психологічного та фізіологічного впливу на організм учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного стану учнів;
- розробку та реалізацію навчальних програм з формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;
- організацію та контроль за збереженням збалансованого харчування всіх учнів школи;
- заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку.

Пріоритетною формою збереження і зміцнення здоров'я школярів є фізкультурно-оздоровча діяльність. Зважаючи на те, що значне зменшення рухової активності учнів призводить до погіршення їхнього стану здоров'я, зменшення адаптаційних можливостей організму, особлива увага в навчальних закладах має приділятися використанню різних засобів і форм фізичного виховання.

Система заходів підвищення рівня фізичного здоров'я учнів передбачає: проведення позакласних, додаткових і самостійних занять фізичними вправами (змагання, ігри, турніри, туристичні походи, конкурси, дні здоров'я), що задовольняють біологічну потребу дітей у русі.

До режиму дня школяра включаються оздоровчі заняття: гімнастика до занять, фізкультхвилинки під час уроків, динамічні перерви та перерви, що мають ігровий, танцювальний або змагальний характер. Для учнів розробляються індивідуальні оздоровчі програми та профілактично-оздоровчі заходи.

Одним з найважливіших напрямів діяльності загальноосвітнього закладу є забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних умов внутрішнього середовища, зокрема:

- озеленення приміщень школи і класів;
- контроль за температурним режимом;

- контроль за штучним освітленням;
- забезпечення санітарно-гігієнічної відповідності шкільних меблів;
- контроль за чистотою класних кімнат;
- дотримання гігієнічних вимог до поліграфічної продукції для дітей;

Особлива увага має надаватися повноцінному та якісному харчуванню дітей, організації безкоштовного та дієтичного харчування для окремих категорій учнів, контролю за асортиментом шкільного буфету.

Поняття про здоров'язбереження не обмежується уявленням про зміцнення лише соматичного (тілесного) здоров'я учнів. Важливе значення має збереження психічного, духовного та соціального здоров'я дітей. Це вимагає створення в навчальному закладі особливої комфортної атмосфери, яка відкрила б кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення цієї мети мають спрямовуватися зусилля адміністрації, вчителів, медичної та психологічної служб, батьків – тобто всіх учасників навчально-виховного процесу.

У цьому аспекті надзвичайно важливою є діяльність психологічної служби кожного навчального закладу. Пріоритетними завданнями цієї служби є:

- збереження психічного здоров'я учнів в процесі навчальної діяльності;
- психологічна діагностика, вибір і застосування методів корекції;
- психологічне консультування та освіта учнів та вчителів;
- психологічна просвіта батьків;
- просвітницько-профілактична діяльність серед вчителів та учнів.

Розуміючи, що здоров'я здебільшого залежить від самої людини, її свідомості, педагоги мають приділяти значну увагу формуванню в учнів позитивного ставлення до власного здоров'я. Основою такої діяльності є певна система взаємодії з учнями: організація просвітницької роботи, залучення учнів до різних видів оздоровчої діяльності, виховання природнього ставлення до самовдосконалення.

Реалізація необхідних здоров'язбережувальних технологій щодо свідомого ставлення до здоров'я базується на отриманні учнями необхідних знань, умінь і навичок фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я.

Значна роль у розвитку навичок здорового способу життя належить позаурочній роботі з учнями, зокрема тим її видам, які пов'язані із самореалізацією учнів у різних видах діяльності. Серед них насамперед клубні форми роботи, екскурсії, конкурси, ігри, валеологічні акції, діяльність громадських організацій.

До активних форм і методів, що сприяють формуванню в учнів навичок критичного мислення, ініціативи і творчості, в тому числі й у галузі здоров'я, належать: ситуаційно-рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним спрямуванням, робота над проектами "Я і моє здоров'я", психолого-педагогічні семінари, просвітницькі бесіди, лекції, вправи, спрямовані на розвиток у школярів навичок контролю і самоконтролю, ефективного спілкування, розв'язування конфліктів, спільної діяльності та співробітництва.

Однією з основних складових успіху у збереженні та зміцненні здоров'я школярів є позитивний психологічний та емоційний настрій, який значною мірою залежить від самопочуття дитини в школі, сім'ї, колі друзів. Некомфортні психологічні умови можуть призвести до появи в неї симптомів різних захворювань: органів дихання, шлунково-кишкового тракту, алергії та ін. Якщо батьки і вчителі не намагаються з'ясувати причини такого стану дитячого організму та усунути їх, стан здоров'я дитини погіршується і хвороба стає хронічною.

Конкретні кроки щодо створення комфортного клімату в класі починаються з аналізу результатів діагностування стану здоров'я школярів. Отримані дані заносяться до "Паспорту здоров'я класу". Вони містять відомості про рівень фізичного розвитку, вроджені вади, наявність хронічних захворювань, взаємовідносини у сім'ї, рівень духовної культури, темперамент, особливості характеру, рівень адаптованості дитини до класного в шкільного колективів, рівень розумового розвитку, рівень самоконтролю, здібності і захоплення, наявність або відсутність шкідливих звичок та ін. Крім того, обов'язково фіксується наявність у учнів відхилень у здоров'ї (сколіоз, послаблений зір, порушення постави тощо). Такий паспорт допомагає вчителю спланувати виховну роботу з урахуванням рівня фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку кожного учня, вести постійні спостереження за динамікою змін, що відбуваються у стані здоров'я школярів.

Так, на основі аналізу фізичного здоров'я можливо сформувати декілька груп учнів з метою диференційованого підходу до їх навчання на уроках та в позаурочний час. Фізично ослаблені діти мають отримувати менше фізичне навантаження, ніж здорові.

За станом психічного здоров'я, можна умовно виділити групи дітей з переважаючими рисами нестійкого, гіпертимного, демонстративного і збудженого характеру. Крім того, обов'язково потрібно взяти до уваги певний відсоток дітей, яким властивий підвищений рівень реактивної тривожності та труднощів у спілкуванні. Всі ці діти потребують постійної уваги педагога.

Досконале володіння даними про стан здоров'я учнів у поєднанні з цілеспрямованою виховною роботою здоров'язбережувального характеру допомагає вчителю постійно контролювати, коригувати та покращувати стан здоров'я школярів, залучати їх до фізичної культури, формувати вміння і навички здорового способу життя.

Література:

1. Концепція формування позитивної мотивації та здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я: кн. для вчителя. – К. : Генеза, 2005. – С. 47-57.
2. Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу / О. Мельник. // Початкова школа. – 2005. – С. 57-62.
3. Міжгалузева комплексна програма "Здоров'я нації на 2002–2011 роки" // Основи здоров'я: кн. для вчителя. – К. : Генеза, 2005. – С. 57-62.
4. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації: навч.- метод. посібник. – К. : ДІПСМ, 2004.

Рассматривается актуальная проблема – воспитание учащихся в условиях здоровьесохраняющей педагогики; выделены факторы, которые оказывают отрицательное влияние на здоровье современных школьников, определены этапы, формы и методы работы, направленные на их устранение.

Ключевые слова: *этапы формирования у учащихся здорового способа жизни, здоровьесохраняющая педагогика, школьники, факторы риска, формы и методы внеклассной воспитательной работы.*

The issue of the day – education of schoolchildren in the conditions of health save pedagogics is examined; factors which have harmful influence on a health of modern schoolchildren are selected, outlined the stages, forms and methods works, directed on their overcoming.

Key words: *stages of forming the pupils healthy way of life, health save pedagogics, schoolchildren, factors of risk, forms and methods of an extracurricular educate work.*

О.О. Єжова, м. Суми

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Аналізується поняття “освітнє середовище” та розглядаються умови створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: освітнє середовище, ціннісне ставлення до здоров'я, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Проблеми організації навчально-виховного (освітнього) середовища знайшли відображення у працях багатьох видатних педагогів минулого і сьогодення (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дьюї, М. Монтесорі, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші). Соціальне середовище практично завжди розглядалося як фактор виховання. Значення соціального оточення для розвитку дитини відмічав ще Л. Виготський, який підкреслював, що вчитель може бути безсилим у безпосередньому впливові на учня, але вчитель має безліч можливостей в опосередкованому впливові на учня через соціальне середовище. Ідеї С. Рубінштейна [0] щодо зміни середовища під впливом людської діяльності пояснюють увагу до освітнього середовища як фактора, необхідного для успішного процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) і дозволяють визнати можливість створення здоров'ясприятливого освітнього середовища в окремому навчальному закладі. Отже, мета статті: з'ясувати педагогічні умови створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Застосування різних методологічних підходів до моделювання та проектування освітнього середовища призвело до появи різних точок зору на його сутність, структуру, зв'язки і психолого-педагогічні можливості. У поняттєвому апараті педагогіки поряд з

поняттям “освітнє середовище” використовуються “освітній простір”, “виховне середовище”, “виховний простір”, “здоров’язберігальний простір” тощо. Отже, постає необхідність у теоретичному аналізі понять “середовище” і “простір”.

Простір – філософська категорія, яка визначається разом із часом як одна з основних об’єктивних форм існування матерії, що характеризується протяжністю, структурністю та співіснуванням і взаємодією елементів у всіх матеріальних системах [0, с. 541]. У філософському словнику відмічається, що простір має такі загальні властивості як об’єктивність і незалежність від свідомості людини; абсолютність, як атрибут матерії; залежність від структурних відношень і процесів розвитку у матеріальних системах; неперервність (руху, впливу); трьохмірність тощо. Отже, простір виражає відношення між існуючими об’єктами, їх порядок розташування, щільність, площину, структуру. Також простір визначає предметну дійсність, в якій існують різні “інститути соціалізації” (сім’я, школа, трудові колективи, тощо) [0].

Середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована і однорідна за окремою ознакою частина простору. У філософському енциклопедичному словнику соціальне середовище визначається як суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування і діяльності людини, що її оточують [0, с. 651]. У тлумачних словниках під середовищем розуміють “речовини, тіла, що заповнюють, який-небудь простір і мають певні властивості”, або “сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму” [0].

У психолого-педагогічних дослідженнях поширеним є використання понять “освітній простір”, “освітнє середовище” та “виховний простір”, “виховне середовище”, які за допомогою прикметників від базових понять “освіта” і “виховання”, набувають конкретних ознак.

Враховуючи трактування освіти в енциклопедіях і словниках та напрацювання науковців, освітнє середовище можна окреслити як систему умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок; або як систему умов виховання і навчання особистості; освітній простір – як сукупність зовнішніх об’єктів, педагогічну реальність, в якій відбувається процес і спостерігається результат засвоєння особистістю певної

системи наукових знань, практичних умінь і навичок. Вважаємо, що освітній простір вміщує освітнє середовище – конкретні умови існування, формування і діяльності особистості в галузі освіти.

З огляду на сучасні тлумачення виховання, вважаємо, що виховне середовище виступає системою умов для залучення особистості до цінностей людства. Виховний простір розглядаємо як сукупність зовнішніх об'єктів, педагогічну реальність, в якій відбувається процес залучення вихованця до системи загально визнаних цінностей.

Таким чином, порівняльний аналіз понять дає підстави зробити висновок, що поняття “простір” і “середовище” не тотожні. Провідним вважаємо твердження, що середовище обов'язково передбачає людину, в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини; простір – не передбачає обов'язкового включення людини до нього. Отже, можемо встановити наступні співвідношення: виховний простір підпорядковується освітньому, в освітньому і виховному просторах можуть знаходитися від одного до безліч освітніх або виховних середовищ відповідно.

Слушною і корисною для наших досліджень є думка колективу авторів, що освітнє середовище можна розглядати як особливий технологічний засіб, формуванням якого можна управляти [0]. Виходячи із цього, постає завдання: з'ясувати складові освітнього середовища, що спрямоване на формування ціннісного ставлення до здоров'я суб'єктів виховного процесу.

Особливо активно поняття “освітнє середовище” розроблялося в дослідженнях російських психологів і педагогів В. Ясвіна, С. Дерябо, В. Слободчикова, В. Панова, В. Рубцова, Б. Бім-Бада, Н. Селіванової та інших наприкінці ХХ ст. У результаті було створено декілька концептуально-структурних моделей освітнього середовища, які заслуговують на увагу в контексті наших досліджень.

Аналіз перших авторських підходів до розробки структури освітнього середовища в своїй роботі “Образовательная среда: от моделирования к проектированию” виконав В. Ясвін [0]. Він звертає увагу на моделі структури освітнього середовища у Г. Ковальова і Є. Клімова. У моделі Г. Ковальова освітнє середовище складається з фізичного оточення, людських факторів і програми навчання. До фізичного оточення автор відносить будівельно-архітектурні особливості навчального закладу; до людських факторів – просторову і соціальну густину

серед суб'єктів навчально-виховного процесу, особистісні характеристики та успішність учнів, статево-вікові та національні особливості учнівського і педагогічного колективів; до програми навчання – структуру, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, форми навчання, зміст освітніх програм. У наступних моделях освітнього середовища компоненти виділені Г. Ковальовим, уточнюються авторами, отримують більшу деталізацію або виділяються додатковий компонент (компоненти) на основі науково обґрунтованих зв'язків між елементами освітнього середовища.

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень освітнього середовища можна зробити висновок про існування декількох сучасних моделей освітнього середовища:

- еколого-особистісна модель (В. Ясвін);
- комунікативно-орієнтована модель (В. Рубцов);
- антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков);
- психодидактична модель (В. Лебедева, В. Орлов);
- екопсихологічна модель (В. Панов).

Варто зазначити, що структура освітнього середовища в цих моделях має як спільні, так і відмінні риси. Спільним є виокремлення в структурі освітнього середовища матеріальних ресурсів і психологічних особливостей взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу. Відмінності обумовлені різними методологічними підходами авторів до створення моделі освітнього середовища, що відобразилося на виділенні різних характеристик суб'єктів середовища та їх діяльності, яка відбувається в освітньому середовищі.

Найбільшого поширення набула еколого-особистісна модель освітнього середовища В. Ясвіна, яка відповідає і нашим уявленням щодо освітнього середовища. В. Ясвін вважає, що освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості за певним заданим зразком, а також система можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні. Головним для освітнього середовища В. Ясвін визначає наявність розвивального ефекту, який можливий за умови здатності середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Структура еколого-особистісної моделі освітнього середовища складається з трьох компонентів: просторово-предметного, соціального та психодидактичного [0]. До просторово-предметних факторів автор відносить

інфраструктуру закладу, матеріально-технічну базу, до соціальних – характер взаємовідносин всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, до психодидактичних – зміст і методи навчання та виховання.

Аналіз структури освітнього середовища в моделях різних авторів дозволив виробити власну точку зору на структуру освітнього середовища, в якій провідними блоками визначені матеріально-технічний, освітній і комунікативний. До матеріально-технічного блока ми відносимо просторово-предметну достатність (за В. Ясвіним це інфраструктура закладу та його матеріально-технічна база), санітарно-гігієнічні умови утримання матеріально-технічної бази навчального закладу, рівень оснащення сучасними інформаційними технологіями (наявність персональних комп'ютерів, мультимедійних комплексів, мережі Інтернет тощо). До освітнього блоку відносяться зміст, форми і методи навчання і виховання. До комунікативного – взаємовідносини між учнівським і педагогічним колективами та взаємовідносини усередині кожного з них.

Відповідно до структури освітнього середовища, можна виділити три основних напрями роботи педагогічного й учнівського колективів: створення здоров'ясприятливих умов просторово-предметної достатності; організацію навчально-виховного процесу за однією з моделей навчання учнів ПТНЗ навичкам здорового способу життя; налагодження демократичних гуманних взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Першим кроком до створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я, виступає діагностичний етап, суть якого полягає в оцінюванні умов професійно-технічного навчального закладу. Методика оцінювання педагогічних умов наведена у [0].

Оцінювання матеріально-технічного блоку освітнього середовища навчального закладу дозволяє враховувати наявні ресурси в діяльності учнівського і педагогічного колективів та працювати над їх розвитком. Так, просторово-предметна достатність професійного навчального закладу має обов'язково містити наступні елементи: 1) бібліотеку, 2) їдальню, 3) спортзал, 4) тренажерний зал, 5) стадіон, 6) тренінгову кімнату, 7) мультимедійну систему, 8) підключення до Інтернету. Бібліотека, їдальня і спортзал (стадіон) функціонують в кожному професійно-технічному навчальному закладі, бо дозволяють

реалізовувати провідні елементи способу життя, які безпосередньо впливають на здоров'я людини: рухову активність, харчування, звички (корисні і шкідливі), особисту гігієну, умови для розумової праці.

Сучасною вимогою часу можна розглядати створення на базі професійно-технічного навчального закладу тренажерного залу, в якому молодь, особливо юнаки, із задоволенням виконують фізичні навантаження на тренажерах. Разом з бібліотекою, мультимедійна система та підключення до Інтернету розглядаються в якості інформаційних ресурсів, засобів, за допомогою яких учні і викладачі мають можливість знайти потрібну інформацію для процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я, представити її на різних формах здоров'яспрямованої діяльності або використовувати в процесі самовиховання тощо. Тренінгова кімната є важливою умовою для проведення тренінгових занять, спрямованих на формування ціннісного ставлення до здоров'я. Спеціальне її обладнання дозволяє застосовувати з учнями групові інтерактивні методи навчання і виховання.

Така просторово-предметна достатність розглядається нами як мінімальна для успішного процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я. Завдання педагогічного колективу полягає також у розширенні можливостей матеріально-технічної бази освітнього закладу для збереження здоров'я кожного в процесі навчання і виховання (наприклад, створення додаткових рекреацій, місць для відпочинку учнів і педагогів), для використання сучасних аудіовізуальних наочних засобів в навчально-виховній діяльності, розширенні можливостей для занять фізичною культурою і спортом, гуртковою діяльністю тощо.

Тому, однією з педагогічних умов створення здоров'яспрямованого освітнього середовища ми розглядаємо створення такої матеріально-технічної бази ПТНЗ, яка дозволяє всім учасникам навчально-виховного процесу реалізовувати фізіологічні потреби у руховій активності, поживних речовинах, особистій гігієні; сприяє раціональній організації умов для навчання і виховання; містить засоби інформаційно-комп'ютерних технологій.

Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів висуває вимоги і до організації навчально-виховного процесу за однією з моделей навчання підлітків і молоді навичкам здорового способу життя. Виділяють три моделі організації

навчально-виховного процесу: 1) валеологізація загальноосвітніх та професійно-теоретичних і професійно-практичних предметів; 2) розробка і включення спецкурсу (факультативу) з проблем здоров'я людини за рахунок варіативної частини навчального плану; 3) змішана модель (валеологізація навчальних предметів і проведення спецкурсу, присвяченого проблемам здоров'я). Вважають, що змішана модель є найбільш перспективною для досягнення запланованого результату із здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі. Валеологізація більшості предметів навчального плану сприяє постійній і систематичній увазі учнів на питаннях збереження здоров'я і здорового способу життя. Проведення спецкурсу, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я, забезпечує підвищення рівнів сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я. Його запровадження розкриває широкі можливості для застосування активних та інтерактивних методів навчання і виховання, які довели свою результативність у формуванні здорового способу життя, ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я учнів в цілому. При такій організації навчально-виховного процесу включаються механізми внутрішньої активності особистості у його взаємодії із оточенням.

У процесі створення здоров'ясприятливого освітнього середовища необхідно звернути увагу на характер взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, які мають будуватися на основі принципів гуманізації, демократизації, активності, самодіяльності і творчої ініціативи. Відомо, що взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу складають одну з структур освітнього середовища, яку не безпідставно відносять до однієї з провідних. Більшість науковців сходяться на думці, що від психологічної складової освітнього середовища залежить можливість реалізації як базових, так і освітніх потреб особистості.

Таким чином, теоретичний аналіз напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволяє зробити висновок, що створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів можливо лише за умов:

- забезпечення просторово-предметної достатності для здійснення здоров'яспрямованої діяльності у професійно-технічному навчальному закладі,
- конструювання змісту освіти і виховання учнів ПТНЗ у відповідності до сучасних тенденцій і уявлень щодо

- формування ціннісного ставлення до здоров'я, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя і дотримання здорового способу життя,
- застосування методів навчання і виховання, адекватних меті педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ,
 - встановлення гуманних демократичних взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учебник / А. Г. Асмолов. М. : МГУ, 1990. – 367 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
3. Ёжова О. О. Методика оцінювання здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / Ёжова О. О. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 44 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – (Серия “Мастера психологии”).
5. Степанов И. Н. Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / И. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : творческий центр Сфера, 2008. – 224 с. – (Серия “Воспитание в школе”).
6. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

Анализируется понятие “образовательная среда” и рассматриваются условия создания образовательной среды, направленной на формирование ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений.

Ключевые слова: образовательная среда, ценностное отношение к здоровью, учащиеся профессионально-технических учебных учреждений.

The article examines the concept of “educational environment” and treated conditions for creating an educational environment aimed at developing value-health behavior among students of vocational educational establishments.

Key words: educational environment, value attitude to health, students of vocational educational establishments.

М.В. Тимчик, м. Київ

ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

У статті розкривається зміст патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи.

Ключові слова: патріотичне виховання, старші підлітки фізкультурно-масова робота.

Вивчення літературних джерел і наукових досліджень [1; 3; 7; 11] засвідчує, що патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи є актуальною і малорозробленою в теорії і методиці виховання проблемою. Необхідність її всебічного дослідження пояснюється насамперед поступовим зниженням у старших підлітків інтересу до патріотичного виховання. У цьому віці починає згасати інтерес до національних та історичних цінностей нашого народу, що веде до неповноцінного розвитку й формування учнів як особистостей і патріотів своєї країни. Але аналіз літератури показує, що у патріотичному вихованні учнівської молоді велике значення мають спортивні ігри. Це пояснюється тим, що вони є популярними серед учнів і являються однією з ефективних форм їх всебічного розвитку. Систематичне і цілеспрямоване застосування спортивних ігор сприяє розв'язанню оздоровчих, освітніх та виховних завдань, формуванню в учнів патріотичних переконань, а також психологічній та фізичній підготовці учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності та військової служби.

Успішне вирішення завдань патріотичного виховання старших підлітків було зумовлене правильним вибором змісту й форм фізкультурно-масової роботи з урахуванням психічних, фізичних і анатомо-фізіологічних особливостей учнів, пов'язаних з віком, статтю, статусом. На думку І. Бега [1], Л. Божович [2], І. Кона [5], О. Леонтьєва [6], підлітковий вік є сприятливим для самовиховання, самоствердження, формування самосвідомості, самооцінки, дорослості, самостійності. Як зазначає Л. Божович, "підлітковість – це найважчий і найскладніший з усіх дитячих вікових етапів, який є періодом становлення особистості. Разом

з тим, це найвідповідальніший період, бо тут закладаються основи моральності, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, до людей, до суспільства” [2, с. 222].

Змістом патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних класах були змагання зі спортивних ігор на призи відомих земляків. Їх проведення пояснювалося необхідністю залучення учнів до занять фізичною культурою та патріотичної діяльності під час позакласної фізкультурно-масової роботи. Ця організаційна форма компенсувала нестача урочних занять й сприяла формуванню в старших підлітків суспільних і особистих цінностей патріотичної діяльності. На думку С. Рубінштейна, “у діяльності людини на задоволення безпосередніх суспільних потреб впливає суспільна шкала цінностей. У задоволенні особистих й індивідуальних потреб, за допомогою суспільно корисної діяльності, реалізується ставлення індивіда до суспільства, і, відповідно, співвідношення особистого та суспільного значущого” [8, с. 365].

Зміст патріотичного виховання у процесі фізкультурно-масової роботи спрямовувався на залучення старших підлітків до позакласної діяльності, яка сприяла задоволенню потреб учнів у формуванні нових взаємостосунків; самостійності під час практичної діяльності; позитивної мотивації до спортивних занять у домашніх умовах та за місцем проживання. У процесі цієї діяльності в учнів підвищувалася самосвідомість і відповідальність за свої дії, формувалося бажання наблизитись у вчинках до свого спортивного ідеалу. Вони також мали можливість вибирати друзів за інтересами, особистими поглядами на життя та зміст патріотичного виховання в сучасних умовах. Тому позакласна фізкультурно-масова робота була важливою формою патріотичного виховання старших підлітків, адже вони брали активну участь у вирішенні поставлених завдань щодо підвищення рухової активності в процесі проведення спортивних змагань на призи відомих земляків.

Під час проведення спільних колективних заходів вирішувався комплекс виховних завдань, відбувався розвиток демократичних основ у спортивному колективі. В учнів формувалася самостійність, розвивалася ініціатива, формувалося активне громадянське ставлення до людей старшого віку. Спільне проведення в процесі позакласної роботи

спортивно-масових заходів збагачувало спортивний колектив і окремих учнів соціальним досвідом, дозволяло кожному учаснику проявляти й удосконалювати кращі задатки й організаторські здібності, які будуть їм потрібні під час навчання та в подальшій професійній діяльності.

Наповнені цікавим патріотичним змістом були змагання зі спортивних ігор на призи відомих людей, які проводилися в експериментальній школі до дня їх народження. Організовуючи змагання, учні вивчали автобіографічні дані та професійну діяльність мешканців свого села, їхню участь у визволенні України від фашистських загарбників. Зверталася увага на їхню громадську і спортивну діяльність під час навчання в школі та інших навчальних закладах. Систематичне й цілеспрямоване проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків формувало в учнів 8 – 9 класів такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність і чуйність до людей, які захищали рідну землю від ворога. Ці люди ставали для старших підлітків зразками, які позитивно впливали на їхню поведінку, розвиток інтересу до патріотичної діяльності у процесі фізкультурно-масової роботи.

Під час організації змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків головна увага вчителів фізичної культури зверталася на створення в експериментальному класі мікросередовища, в якому старші підлітки внутрішньо збагачувалися й творчо зростали. У процесі підготовки і проведення ігор формувався морально-психологічний клімат учнівського колективу. Це сприяло засвоєнню знань щодо сутності й змісту патріотичного виховання, успішному подоланню непередбачуваних труднощів, удосконаленню прикладних умінь і навичок й підвищенню рівнів патріотичної вихованості. Така практика давала набагато більший виховний ефект, оскільки розмови про почесний обов'язок, патріотизм, справжню дружбу викликали у старшим підлітків емоційне піднесення й моральне задоволення.

У процесі організації й проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих людей старші підлітки залучалися до самостійної фізкультурно-масової роботи. Це сприяло проявленню у них винахідливості, відповідальності, кмітливості, творчого мислення, формуванню умінь без обдумування приймати самостійні рішення, бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути у процесі ігрової діяльності. Під час

організації змагань зі спортивних ігор педагогами створювалися штучні умови з урахуванням психологічних особливостей учнів підліткового віку, їм доручалося самостійно виконувати необхідну роботу, яка вимагала дисциплінованості й організованості у класі. Також важливою умовою було обмеження учнів періодом виконання певного завдання, наприклад, хто із них швидко запропонує кращу модель емблеми спортивної команди школи, підготує девіз, пошеє прапор для урочистого відкриття спортивного свята. Виконання таких завдань сприяло отриманню нових знань, умінь і навичок, формуванню переконань у необхідності найкраще підготувати свою команду до запланованих спортивних змагань.

Завдяки проведенню з учнями цілеспрямованої виховної роботи, в них сформувався інтерес до занять у спортивній секції з волейболу. Це пояснюється тим, що в експериментальній школі функціонувала дитячо-юнацька спортивна школа (ДЮСШ), вихованці якої були неодноразовими учасниками й призерами змагань на першість села Рея Бердичівського району Житомирської області, а також районних та міжрегіональних змагань. Тому тренувальна робота з волейболу проводилась з урахуванням традицій даної школи, що залишало в свідомості старших підлітків глибокий виховний слід, приносило емоційне задоволення, сприяло патріотичному вихованню. Це допомагало учням 8 – 9 класів долати непередбачувані труднощі в процесі виконання завдань учителя фізичної культури і тренерів ДЮСШ. Прикладне значення волейболу роз'яснювалося вчителем на прикладах відомих спортсменів, учасників бойових дій та випускників, що грали багато років за збірну команду школи. Приведені приклади викликали в старших підлітків бажання розвивати свій фізичний потенціал, бути сильним, спритним, витривалим і вміло відстоювати честь своєї школи на різних змаганнях. Така позиція учнів допомагала глибше зрозуміти, що набуті знання, уміння й навички під час самостійних тренувань з волейболу знадобляться у повсякденному житті, обранні майбутньої професії.

У Рейській загальноосвітній школі Бердичівського району Житомирської області під час підготовки до змагань з волейболу на призи відомих земляків проводилася пошукова робота, зустрічі з учасниками бойових дій, родичами загиблих воїнів, походи до музеїв бойової і спортивної слави та ін. Напередодні змагань старші підлітки самостійно готували спортивний

інвентар (м'ячі, волейбольні сітки, прапорці для проведення змагань), пристосування для підняття прапора, місце для суддівської стійки, а також займалися пошиттям державного прапора, підготовкою музичного супроводу, записом гімну України, відпрацьовували хореографічні виступи і перешикування команд перед змаганнями. В організаційні обов'язки учнів також входила підготовка відкриття, проведення й закриття спортивного свята. У процесі проведення змагань з волейболу, під час перерв між іграми розповідалося про спортивні досягнення відомих спортсменів свого регіону й заслуги перед державою учасників бойових дій, на призи яких проходилися змагання.

Щоб більше дізнатися про спортивні й життєві досягнення героя або людини, на приз якої проводилося спортивне свято, для старших підлітків організовувалися круглі столи з участю вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій, заступника директора з виховної роботи й самих винуватців змагань. Дискусія відбувалася у неформальній обстановці, що давало змогу учням задавати запрошеним гостям різні запитання. Такі зустрічі проводилися в спортивному залі, оскільки відомі спортсмени, розповідаючи про свої досягнення, життєві історії, могли наглядно показати й продемонструвати ігрові вправи безпосередньо на ігровому майданчику в тій чи іншій ігровій ситуації. Сама атмосфера перебування в спортивному залі давала можливість старшим підліткам відчувати і переживати спортивні події разом із їх учасниками. Так у школярів формувався образ спортсмена-патріота своєї школи, села, міста, що викликало в них бажання наслідувати їхні поступки, проявляти відданість своїй справі й відповідальність за високий спортивний результат. Після проведеної зустрічі учні повторно зустрічалися з учителями фізичної культури, тренерами спортивних секцій, щоб детальніше обговорити дані про спортсменів-переможців змагань. На цих зустрічах учителі доповнювали почуте своїми спогадами й ділилися думками, що дозволило старшим підліткам глибше розібратися в незрозумілих для них моментах.

Під час організації і проведення змагань на призи відомих земляків пріоритетним завданням для учителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій і педагогічного колективу Рейської загальноосвітньої школи було виховання в старших підлітків любові до рідного краю, поваги до ветеранів війни, відданості

до своєї справи, пропаганда здорового способу життя. Під час вирішення поставлених завдань учителі враховували психологічні і анатомо-фізіологічні особливості учнів даного віку; рівні знань старших підлітків щодо сутності й змісту патріотичного виховання. Виходячи з цього, навчально-виховна робота спрямовувалася на впровадження популярних серед учнів форм фізкультурно-масової роботи. Це дозволяло старшим підліткам регулярно брати участь у різних шкільних і районних спортивних змаганнях, допомагати учителям і тренерам в організації свят та суддівстві ігор. А вчителі й тренери в свою чергу надавали цим учням допомогу в патріотичному вихованні у процесі фізкультурно-масової роботи й допомагали в формуванні практичних умінь самостійно виконувати отримані доручення. Така цілеспрямована робота сприяла підвищенню патріотичної вихованості учнів й стимулювала їх до самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення.

У процесі підготовки до змагань на призи відомих земляків і ветеранів війни учні експериментального класу залучалися до організації молодших школярів, з якими проводилась спортивно-масова робота. Наприклад, якщо молодші школярі не могли грати й конкурувати під час гри у волейбол на рівні старших підлітків, то їм пропонувалася діяльність, яка спрямовувалася на створення уявлення про патріотичне виховання, спортивні змагання на призи відомих земляків та їх значення для підвищення рухової активності й зміцнення здоров'я. З цією метою старші підлітки з допомогою учителів фізичної культури організовували для них оглядові екскурсії по школі, спортивно-ігровому залу, селу, місту, де їхня увага акцентувалася на історичних та спортивних пам'ятках. Також з цими учнями проводилися бесіди на теми: "Чому ця вулиця має таку назву", "Чому ветерани, учасники бойових дій, спортсмени цієї місцевості є патріотами України?", "Що означає для очевидців Великої Вітчизняної війни бути патріотом?", "Заради чого відомі спортсмени намагаються досягти високих результатів на міжнародній арені" та ін. Учні 8–9-х класів також розповідали молодшим школярам про гімн, прапор та інші атрибути України, їх значення для відкриття, організації і проведення спортивних змагань. Після цього вчителі фізичної культури і тренери спортивних секцій організовували дискусії зі старшими підлітками, під час яких проводився аналіз виконаної роботи з учнями молодших класів й підводилися підсумки. Такий підхід

викликав у старших підлітків велике емоційне задоволення, інтерес до патріотичної діяльності в процесі фізкультурно-масової роботи, давав можливість їм відчутися дорослими, самостійними, що є характерним для старшого підліткового віку.

Наполеглива робота педагогічного колективу школи з патріотичного виховання учнів 8-9-х класів у процесі спортивних змагань на призи відомих людей приносила високі спортивні результати. Старші підлітки експериментального класу були багаторазовими учасниками, призерами й переможцями сільських, міських і районних змагань з волейболу. В процесі фізкультурно-масової роботи у них формувалися такі якості, як нестримне бажання бути першими, вміння програвати сильній команді й знаходити при цьому переваги над ігровим суперником. Учителями робився акцент на тому, що програш на ігровому майданчику сильному супернику має бути важливим повчальним уроком. У майбутньому ці учні повинні показувати кращу командну взаємодію, відповідальність у вирішальних ігрових ситуаціях, взаємодопомогу і підстраховку товаришам по команді. Також учителями фізичної культури створювалися умови, за яких старші підлітки, що не брали участі у грі, могли відчувати важливість спільної перемоги і приналежність до колективної ігрової діяльності. Педагогами робився акцент на тому, що колективна перемога є спільною, оскільки важливими її елементами є не кінцева гра, а цілеспрямована підготовка і організація гри, командний дух і любов до гри, своєї команди, школи. Про це свідчать здобуті кубки, медалі, вимпели, грамоти й інші нагороди, що зберігаються в кімнаті спортивної слави учителя фізичної культури Олександра Анатолійовича Нікітіна та кабінеті директора Рейської загальноосвітньої школи Валентини Михайлівни Купчин. У процесі дослідження було помічено, що отримані у процесі спортивних змагань нагороди були для учнів найпочеснішими і найдорожчими, оскільки в кожній з них вони залишили частину себе, свої емоції, переживання, виконуючи обов'язок перед командою, школою, селом.

Складовою змісту патріотичного виховання учнів 8-9-х класів у процесі фізкультурно-масової роботи було проведення спортивних вечорів. Перед їх проведенням старші підлітки експериментального класу з допомогою вчителів фізичної

культури ділилися на підгрупи за інтересами, на які покладалося вирішення конкретно поставлених завдань патріотичного виховання. При цьому докладалося максимум зусиль з боку педагогів, щоб не допустити у малих групах домінування прагнень неформальних лідерів, а навпаки створити атмосферу рівноправності, доброзичливості, взаємодопомоги, незалежності один від одного, щоб кожен учень зміг самостійно реалізувати свої задуми й ідеї під час підготовки спортивних вечорів і вирішення завдань з патріотичного виховання.

У процесі проведення спортивних вечорів було помітно, що старші підлітки отримували емоційне задоволення від виконання спільних справ з дорослими й своїми товаришами. Це проявлялося у колективному вирішенні поставлених завдань з патріотичного виховання, зокрема, в розробці сценарію спортивного свята, присвяченого відомому земляку; маршруту одноденного туристського походу; плану відвідування місць бойової слави українського народу; тактичних й індивідуальних схем протидії ігровому суперники в процесі змагань; плану організованого прибирання могил загиблих воїнів зі свого села; розподілу практичних завдань між учнями 8 – 9 класів щодо їх виконання та ін.

Таким чином, практика засвідчує, що цілеспрямована, систематична робота педагогічного колективу Рейської загальноосвітньої школи I–III ступенів з патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової діяльності, вагоме місце в якій займали змагання зі спортивних ігор на призи відомих людей, сприяла підвищенню якості навчання й рівня патріотичної вихованості учнів середніх класів. Такий педагогічний підхід також сприяв тому, що понад 70 відсотків випускників школи щороку вступають до вищих і середніх навчальних закладів, де успішно навчаються й виконують студентські, громадські й патріотичні обов'язки перед навчальними закладами. Показником патріотичної вихованості є й те, що після закінчення навчання випускники не забувають про рідну школу, своє село, вчителів, класного керівника, директора школи. Вони продовжують допомагати вчителям фізичної культури і тренерам спортивних секцій організовувати змагання з волейболу на призи відомих людей, піклуються про розвиток і підтримку спортивних традицій своєї школи і регіону.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Зубалий Н.Д. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе работы по физической культуре : методические рекомендации средним общеобразовательным школам / Н. Д. Зубалий. – К., 1982. – 109 с.
4. Зубалій М. Д. Фізичне виховання учнів 10-11-х класів: навчальний посібник / М. Д. Зубалій. – К., 2008. – 212 с.
5. Кон И.С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1972. – 286 с.
7. Новосельський В.Ф. З досвіду військово-патріотичної роботи в школі (методичний лист) / В. Ф. Новосельський. – К. : Рад. школа, 1970. – 72 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1959. – 420 с.
9. Фарфоровский В.П. Патриотическое и интернациональное воспитание школьников / В. П. Фарфоровский. – К. : Рад. школа, 1978. – 151 с.
10. Чорна К.І. Виховання моральності підростаючого покоління: наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна, В. О. Білоусова, Н. І. Ганнусенко та ін.; ін.-т проблем виховання АПН України; [редактор К. І. Чорна]. – К. : Богдана, 2005. – 288 с.
11. Шашло Т.М. Військово-патріотичне виховання шкільної молоді / Т. М. Шашло. – К. : Рад. школа, 1969. – 239 с.

В статье раскрывается содержание патриотического воспитания старших подростков в процессе физкультурно-массовой работы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, старшие подростки, физкультурно-массовая работа.

It is explained the content of patriotic education of the senior teenagers in the process sports and media work.

Key words: patriotic education, senior teenagers, sports and media work.

С.К. Третяк, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглянуто сутність творчого розвитку особистості, показано роль уроків художньої праці на формування в молодших школярів умінь і навичок творчої діяльності, сформульовано принципи організації уроків трудового навчання як фактора творчого розвитку учнів.

Ключові слова: молодші школярі, творчий розвиток, трудове навчання, художня праця.

Сучасне суспільство потребує забезпечення умов для формування трудової та моральної життєтворчої мотивації дітей і молоді, розвитку в них творчих здібностей, формування навичок самореалізації особистості [2, с. 3].

Дитяча творчість залишається предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномену. У працях Л. Виготського, В. Крутецького, О. Леонтьєва, В. Моляко, О. Савченко, В. Котляра, В. Тименка та ін. висвітлюються різноманітні психолого-педагогічні фактори, що сприяють формуванню здібностей особистості та розвитку художньої творчості.

Психофізіологічну основу проявів творчих здібностей складають біологічні, природні, вроджені, природжені, спадкові, надбані, соціальні фактори (Ю. Гільбух, В. Крутецький, А. Ковальов, Н. Лейтес, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов).

Структурними компонентами творчих здібностей виступають: знання, вміння, навички, які реалізуються в конкретній діяльності (Б. Теплов, Г. Костюк та ін.), психічні процеси: уява (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), мислення (О. Лук, А. Щербо, Г. Шевченко та ін.), емоції, відчуття (Д. Джола, Б. Клименко, В. Омельчук та ін.).

Роль творчості в навчально-виховному процесі початкової школи зумовлюється низкою важливих міркувань. По-перше, творчість допомагає виробляти вміння вирішувати нові задачі, орієнтуватися в нових умовах, долати різноманітні труднощі. По-друге, творчість пробуджує та стимулює розвиток інтересів до

діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого.

Навчання в умовах творчої праці певною мірою гарантує в майбутньому успішну діяльність у менш складних умовах, а також постійну спрямованість на раціоналізацію своєї праці, покращення її якості та ефективності.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезі її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди її формування.

Молодший шкільний є сприятливим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. Саме в цей період активно розвиваються уява, фантазування, творче мислення, помітно проявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність.

Під творчістю школярів сьогодні розуміється діяльність, “результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи в школі та на позашкільних заняттях” [1, с. 899].

Проблеми творчого розвитку учнів набули широкого висвітлення в педагогічному доробку В. Сухомлинського, який наголошував на тому, що такий підхід дає змогу сформувати цілісність особистості молодших школярів [4, с. 26]. Прогресивні ідеї видатного українського педагога, його праці “Серце віддаю дітям”, “Сто порад учителеві”, “Праця і моральне виховання”, “Моральні заповіді дитинства і юності”, “Павлиська середня школа”, “Жива вода криниці” та ін. окреслюють уявлення про творчий характер трудової діяльності молодших школярів, результатом якої є створення нових оригінальних, довершених матеріальних і духовних цінностей.

Художня творчість – одна з найбільш доступних і дієвих форм пізнання світу учнями молодшого шкільного віку. У процесі художнього конструювання, імпровізації діти мають можливість виявити своє ставлення до побаченого або почутого. У такій реконструктивній діяльності формується ціннісне й естетичне сприймання учнями навколишньої дійсності. Адже художня творчість завжди пов'язана з позитивними емоціями, тому має приносити радість і задоволення школярам.

В. Сухомлинський неодноразово наголошував на взаємодії трудового навчання із загальним розвитком і вихованням учнів (моральним, естетичним, фізичним, інтелектуальним). З метою

забезпечення такого зв'язку, він радив створювати умови для прояву дітьми своєї індивідуальності у праці. Щодо самої праці, педагог був переконаний, що вона має бути морально і суспільно спрямованою, різноманітною за тривалістю і кінцевим результатом, включати елементи виробничої праці дорослих; поєднувати зусилля розуму та рук, бути посиленою і мотивованою тощо.

За словами В. Сухомлинського, “Джерела здібностей і обдарувань дітей на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки” [4, с. 251]. Саме у цих рядках ми знаходимо розуміння витоків художньої праці дитини.

Творчість дітей В. Сухомлинський розглядав як “...глибоко своєрідну сферу їхнього духовного життя, самовираження і самоствердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини ...” [4, с. 54].

Художня праця – це художньо-пізнавальна діяльність, пов'язана з розвитком зору, координації рухів, мовлення й мислення. Вона не тільки сприяє вдосконаленню цих якостей, а й допомагає учням засвоїти через образи композиційну довершеність явищ та предметів навколишнього світу й таким чином упорядковувати, аналізувати та інтегрувати розрізнені знання.

За висловом В. Тименка, художня праця – це своєрідна мистецька терапія, один із напрямів лікувальної педагогіки, спрямованих на психічне розвантаження школярів, на запобігання втомлюваності, відновлення життєвих сил організму. Ритм трудових дій, кольорів, звуків, орнаменту, використання традиційних і нетрадиційних засобів та предметів праці, художніх способів обробки матеріалів, підсилених віршованими текстами в умовах художньо-оформленої, естетично-привабливої класної кімнати врівноважують емоційну, інтелектуальну й волюву сфери духовного життя учнів [5, с. 25]. Усе це забезпечує психічний і фізіологічний комфорт кожної дитини, сприяє розвитку її творчості.

Проблемі творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці присвячене дисертаційне дослідження Л. Старовойт [3], яка, обґрунтовуючи сутність поняття “творчий розвиток дитини у процесі праці”, розкриває зміст та особливості творчого розвитку учнів на уроках трудового навчання та художньої праці, визначає компоненти та рівні

творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці.

Щодо компонентів творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці, до них Л. Старовойт залічує:

- мотиваційно-особистісний – позитивне ставлення до творчої діяльності, прагнення заохочення власної діяльності, цілеспрямованість, відповідальність, старанність, впевненість, самостійність, оригінальність, швидкість, здатність до співпраці, самовдосконалення;
- емоційно-аксіологічний – емоційно-почуттєве ставлення до праці, емоційне задоволення від самого процесу праці, її результатів, інтерес і потреба в предметно-перетворювальній діяльності, система ціннісних орієнтацій дитини у праці, її оцінні судження, соціальні установки; когнітивний – знання трудового процесу, його ресурсного забезпечення, моральних норм і правил поведінки під час виконання трудових завдань, аналітико-синтетичні здібності, здатність до узагальнення, систематизації, вміння виділити головне, кмітливість, критичність мислення, уміння переносити та використовувати знання у новій ситуації, незалежність суджень, відступ від стереотипності;
- діяльнісний – наявність досвіду в предметно-перетворювальній діяльності, сформованість організаторських і виконавських умінь і навичок, виявлення при цьому ініціативи, активності, самостійності, творчості, відповідальності, потяг гармонії у процесі та результаті діяльності.

Проведені дослідницею емпіричні дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості в учнів початкових класів творчого розвитку, що спонукало її розробки педагогічних умов, спрямованих на подолання виявлених недоліків у процесі трудового навчання та художньої праці. Такими умовами названо: настановлення на адекватне сприймання естетичного потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва молодшими школярами; збагачення мотивації творчої діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання та художньої праці шляхом трансформації когнітивного змісту в емоційний; диференційоване використання творчих завдань на уроках трудового навчання та художньої праці; поліхудожній підхід до творчої діяльності учнів у процесі трудового навчання та художньої праці.

Сприятливі умови для розвитку творчих здібностей створюються у процесі діяльності. Основна діяльність дітей молодшого шкільного віку – навчання. Цілком закономірно, що для виховання в учнів творчих здібностей, навчання треба зробити творчим. Однак, у сучасній школі перевага часто надається репродуктивному навчанню, під час якого відбувається проста передача інформації від учителя учням.

За такого підходу, вчитель подає готові знання, а учні пасивно їх запам'ятовують, і чим точніше на наступних уроках вони відтворюють одержані в готовому вигляді знання, тим краще вони “встигають”. Але репродуктивно набуті знання й уміння не знаходять застосування на практиці. До того ж, учителі рідко залучають дітей до розв'язання творчо-технічних задач, не створюють проблемні ситуації, обходять увагою організацію під час уроків творчого експериментування.

Розвиток творчих здібностей дитини у процесі уроків художньої праці – це спрямовані закономірні якісні зміни, що забезпечують повноцінний розвиток здібностей та творчого потенціалу молодшого школяра і спрямовують його на перетворювальну діяльність, забезпечуючи творчий рівень цієї діяльності, внаслідок чого він одержує можливість виразити своє ставлення до побаченого, почутого, прочитаного у власноручно виготовлених виробах.

Важливими для розвитку творчої особистості школяра, активізації його пізнавальної діяльності, виявлення здібностей, формування навичок самостійної роботи є дотримання низки принципів:

Принципу цілеспрямованості: спрямування навчання на підготовку особистості до свідомої та активної трудової діяльності. Принципу зв'язку навчання і виховання з життям: навчально-виховна діяльність має орієнтувати особистість на життєдіяльність у суспільстві.

Принцип єдності свідомості та поведінки. Поведінка дитини – це її свідомість у дії. Виховання такої єдності – складний і суперечливий процес, оскільки формування навичок правильної поведінки набагато складніше, ніж виховання свідомості.

Принципу виховання в праці. В основі цього принципу – ідея про те, що виховання особистості безпосередньо залежить від її діяльності, особистої участі в праці. Цей принцип спирається і на таку психологічну якість, як прагнення дитини до активної діяльності.

Принципу комплексного підходу у вихованні: ґрунтування на діалектичній взаємозалежності педагогічних явищ і процесів. Його втілення передбачає: єдність мети, завдань і змісту виховання; єдність форм, методів і прийомів виховання; єдність виховних впливів школи, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, вулиці; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; єдність виховання і самовиховання.

Принципу виховання в колективі. Індивід стає особистістю завдяки спілкуванню і пов'язаного з ним відокремлення. Найкращі умови для спілкування й відокремлення створюються в колективі.

Принципу поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів. Педагогічне керівництво зумовлюється відсутністю в учнів життєвого досвіду; виховання творчої особистості можливе, якщо наявні умови для вияву дитиною самостійності й творчості, схвалюються ініціатива та самодіяльність.

Принципу поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього. У цьому полягає головний сенс гуманістичної педагогіки, що передбачає єдність вимог до дитини з боку педагогів, гуманне ставлення до них, повага її думки.

Принципу індивідуального підходу до учнів у вихованні: індивідуальна корекція загальної системи виховання – важлива вимога, що висувається до організації виховного процесу й одна з умов підвищення його ефективності.

Принципу системності, послідовності й наступності у вихованні: для формування свідомості, вироблення навичок і звичок творчої діяльності потрібна система певних послідовних заходів. Творчі якості не можна сформувані, якщо навчально-виховний процес становить випадковий набір заходів, які носять епізодичний, а не системний характер.

Важлива складова системи трудового виховання – трудове навчання, що здійснюється від першого класу до закінчення школи. Його зміст визначається навчальною програмою з трудового навчання для кожного класу.

На першому етапі (початкові класи) на уроках праці, які нерідко об'єднуються з уроками образотворчого мистецтва і стають уроками художньої праці, учні набувають елементарних навичок роботи з папером, картоном, пластиліном, природними матеріалами. Вони беруть участь у вирощуванні сільськогосподарських рослин на

пришкільній ділянці, доглядають домашніх тварин, квіти, ремонтують наочні посібники, виготовляють корисні речі, подарунки й іграшки для підшефного дитячого садка. Така посиljena суспільно корисна праця закладає основи любові до праці, вміння й бажання працювати власними руками, сприяє розвитку інтересів і захоплень, організації корисних занять у вільний час.

В організації трудового навчання вагома роль належить особистому прикладу вчителя, його майстерності та культурі праці.

Складовою системи трудового виховання школярів є також організація їх суспільно корисної праці. За суспільною значущістю її поділяють на продуктивну, суспільне корисну і побутову.

Продуктивна праця спрямована на створення матеріальних цінностей, її організаційні форми на різних вікових етапах неоднакові. Для молодших школярів продуктивна праця поєднується з грою, використовуються інструменти та обладнання, спеціально виготовлені для дітей. Продуктивна праця вдосконалює трудові вміння і навички, привчає до трудових зусиль, розвиває суспільну активність, волю й такі важливі риси характеру, як дисциплінованість, відповідальність, ініціативу, точність і ретельність.

Суспільно корисна праця учнів може виражатися у збиранні лікарських рослин, дарів лісу, надання допомоги ветеранам війни і праці, хворим і людям похилого віку. Такій роботі надають змагального характеру, що пробуджує бажання дітей робити добрі справи не заради винагороди, а з усвідомлення необхідності робити людям добро.

До суспільно корисної праці відносять і виготовлення іграшок для дошкільнят, створення і ремонт наочних посібників, упорядкування книжок у шкільній бібліотеці та ін. Виховна цінність суспільно корисної праці полягає в тому, що молодші школярі вчать безкорисливо робити добрі справи, усвідомлюють необхідність поєднання суспільних та особистих інтересів, у них зміцнюється почуття обов'язку перед людьми.

Важливою в системі трудового виховання є праця з побутового самообслуговування. Учні ремонтують навчальне обладнання, підтримують порядок і чистоту в класах, шкільних майстернях, рекреаціях, на шкільному подвір'ї. Вони вчать працювати й цінувати працю дорослих, руками яких зведено

шкільну будівлю, виготовлено меблі й навчальне обладнання, у них розвивається бережливе ставлення до створеного.

Для того, щоб праця виховувала, вона має бути належним чином організована, тобто відповідати певним вимогам. Праця має бути цілеспрямованою, тобто учні повинні розуміти мету пропонованої роботи, знати, для чого вони її виконують, якими будуть її результати. Кожен учень повинен усвідомити, чого саме вимагають від нього. Неусвідомлена праця не сприяє формуванню потреби в ній, любові до неї.

Виховна ефективність праці зростає за умови, що учні самі є її організаторами, а не лише виконавцями. Тому необхідно залучати молодших школярів до пошуків об'єктів праці, її планування та організації колективу на її виконання. У такому разі вихованці будуть зацікавлені у своєчасності та якості виконання трудових завдань, у них формуватиметься ініціативність, самостійність і відповідальність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав розмаїття підходів до творчого розвитку, складність його природи, структури, шляхів, що дозволяє тлумачити творчий розвиток як якісні закономірні зміни, що скеровують особистість на перетворювальну діяльність і забезпечують творчий рівень цієї діяльності.

Процес трудового навчання у школі має бути спрямований не тільки на набуття учнями певних знань та вмінь, а й на формування в них інтересу і здібностей до певної діяльності, зокрема творчої. Не можна не зважати на те, що на уроках і практичних заняттях з художньої праці здійснюється підготовка школярів до вибору майбутньої професії, трудової діяльності загалом.

На основі аналізу теорії і методики творчого розвитку особистості у сучасних педагогічних дослідженнях встановлено, що творчий розвиток повинен бути невід'ємною складовою процесу трудового навчання та художньої праці, органічно доповнювати навчальний процес, забезпечуючи єдність знань, умінь, навичок та творчих можливостей молодших школярів.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

3. Старовойт Л.В. Методика творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Старовойт. – Чернігів, 2009. – 234 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина: [вибр. тв. в 5-ти т. – Т. 3] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 277-279.
5. Тименко В.П. Методика трудового навчання-технічної та художньої праці / В. П. Тименко // Початкова школа. – 2006. – №10. – С. 23-29.

Рассмотрена сущность творческого развития личности, показана роль уроков художественного труда на формирование у младших школьников умений и навыков творческой деятельности, сформулированы принципы организации уроков трудового обучения как фактора творческого развития учащихся.

Ключевые слова: младшие школьники, творческое развитие, трудовое обучение, художественный труд.

Essence of creative development of personality is considered, the role of lessons of artistic labour on forming of the junior schoolchildren's abilities and skills of creative activity is shown, principles of organization the labour studies as the factor of creative development are formulated.

Key words: junior schoolboys, creative development, labour studies, artistic labour.

Т.Р. Осницька, м. Рівне

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 8-9 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНИХ ТА НАРОДНОПІСЕННИХ ТВОРІВ

У статті розглянуто проблему естетичного виховання на уроках української літератури у 8-9-х класах загальноосвітньої школи. Досліджено еволюцію тлумачення поняття “естетичне виховання” на різних етапах історичного розвитку. Наведено приклади проведення інтегрованих уроків української літератури в 8-9-х класах загальноосвітньої школи .

Ключові слова: естетичне виховання, урок, література, музика, інтеграція.

Процеси державного відродження України зумовлюють гостру необхідність духовного оновлення суспільства. У зв'язку з цим зростає значення подальшого розвитку естетичної культури молоді на основі переосмислення змісту діяльності всіх соціальних інститутів, у тому числі й соціально-культурної діяльності, покликаної формувати особистість в умовах організації повноцінного і змістовного вільного часу.

У Національній Доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, на формування її духовних смаків, ідеалів, плекання талантів та художньо-творчих здібностей.

Сьогодні шкільна освіта в Україні виходить на якісно новий виток, зумовлений змінами в суспільному житті, засвідчений Декларацією про державний суверенітет України, Конституцією України, законом про мови, законом про освіту, Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”).

Для оновлення суспільства необхідні не тільки економічна реформа, а й радикальне реформування духовної культури, отже і створення оновленої школи – школи життєтворчості, самореалізації особистості, полікультурного виховання, в якій утверджується проєктивна, гуманістично зорієнтована педагогіка. У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002 р.), якій передували національна програма “Освіта

(Україна XXI століття)” (1994 р.), проекти концепції гуманізації загальної середньої освіти (1994 р.) та національної державної комплексної програми естетичного виховання (1994 р.), державна концепція національного виховання (1996 р.), розроблення державних стандартів (1997, 2000 рр.), підкреслюється: “Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити опрацьовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [6].

Глобалізація як провідна ознака сучасності та соціокультурні процеси в Україні, що формуються на ґрунті багатовікових вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської та світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності громадянського суспільства, зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного виховання школярів.[8]

На питання, що таке естетичне виховання, намагалися дати відповідь не одне покоління філософів, мистецтвознавців, педагогів.

Так, ще в XVIII ст. німецький філософ, естет Ф.Шіллер у праці “Листи про естетичне виховання людини” вперше ввів поняття “естетичне виховання”. Він визначав сферу естетичного неоднозначно: з одного боку, лише естетичне веде до безмежного, а з іншого – “краса нічого не дає ні розуму, ні волі, вона лише робить людину здатною до належного користування тим чи іншим, але анітрошки не прирікає цього користування” [9, с. 252].

Ідеї філософа, незважаючи на свою ідеалістичність, привернули увагу українських мислителів до проблеми естетичного виховання, до її наукового обґрунтування.

Значний внесок у розвиток української естетичної думки XVIII ст. зробив Ф.Прокопович. Розроблена мислителем теорія поетичного мистецтва вирізнялася серед інших видів творчості безпосереднім впливом на естетичні почуття людини. Саме поетика, на його переконання, впливає на відчуття стилю, розвиток фантазії та уяви.

Г.Сковорода висував ідею активної взаємодії і спорідненості філософії та мистецтва, що стало наріжним принципом його теорії виховання гармонійної особистості.

Актуальними в контексті дослідження проблеми естетичного виховання є погляди українського психолога С.Ананьїна, який стверджував, що “і методом, і засобом естетичного розвитку особистості має бути мистецтво та навчальні предмети естетичного циклу, і насамперед література і музика” [1]

Цінний внесок у розробку теорії естетичного виховання кінця XIX –початку XX ст. зробив педагог, мистецтвознавець А.Бакушинський. Центральною темою його досліджень і критичних висловлювань було визначення впливу мистецтва на духовне формування особистості та суспільства в цілому. Одним із дієвих засобів естетичного виховання, на думку А.Бакушинського, є література і музика. [3]

Розробка основних аспектів проблеми естетичного виховання та естетичного розвитку особистості знайшла своє відображення в працях відомих психологів та педагогічних діячів початку XX ст. – П.Блонського, А.Луначарського, С.Шацького, В.Шацької.

Визначення змісту естетичного виховання, запропоноване В.Шацькою, ми знаходимо в подальшій розробці у роботах О.Апраксиної, Н.Ветлугіної, Ю.Ізюмського,Т.Полозової, Е.Савченко, Ю.Рубіна, Є.Флеріна. присвяченим як загальним, так і частковим питанням естетичного виховання.

Значний внесок у розробку теорії естетичного виховання зробив видатний український педагог-гуманіст В.Сухомлинський. Педагогом були переосмислені і по-новому розглянуті проблеми естетичної свідомості, естетичного ставлення до дійсності, естетичного ідеалу, естетичного смаку, естетичних оцінок, естетики поведінки.

Даючи загальну характеристику системи естетичного виховання, Н.А. Ветлугіна в статті “До питання про систему естетичного виховання” зазначила, “під системою естетичного виховання розуміється на закінчення вибудована конструкція, а встановлення гнучких, діалектичних, взаємозв’язків, між зовнішніми взаємодіями і внутрішніми процесами, між характером естетичної діяльності і здібностями людей, між різними процесами і ознаками особистості і т.д.” [5, с.11]

Література по естетичному вихованню показує, що важливе значення в створенні теорії і практики естетичного виховання належить педагогічній науці, достатньо згадати праці видатних

вчених-методистів, зокрема Т. Бугайко, Ф. Бугайка, О. Бандури. Є. Пасічника, Н.Й Волошина, Б.І. Степанишина.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність наукових досліджень з питань теорії і практики естетичного виховання дітей та підлітків. Зокрема, проблема естетичного виховання знайшла своє відображення у працях Г.Я.Баталіної, В.А.Бітаєва, Л.М.Ващенко. Л.В.Масол. А.І.Теращук, В.В.Фоміна та ін. Роль естетичного виховання дітей та підлітків у різні історичні періоди України досліджували Т.О.Благова, Т.А.Грищенко, О.В.Донченко, О.В.Михайличенко, Т.М.Тюльпа, Т.М.Цибар та ін.

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні методичних принципів вивчення та використання музичних та народнопісенних творів на уроках української літератури в 8-9-х класах.

Для реалізації поставленої мети визначенні такі завдання:

- зробити теоретичний аналіз тлумачення поняття “естетичне виховання”;
- дослідити і проаналізувати погляди відомих філософів, психологів, педагогів та вчених методистів з даної проблеми.
- показати реальну можливість вивчення літератури, музичних та народнопісенних творів у взаємозв’язку в рамках діючої програми з української літератури.

Українська література належить до національних надбавь народу. Який би літературний твір не вивчався в школі, він стає поштовхом до роздумів над життям, над світом, що нас оточує.

Наявність міжпредметних зв’язків – фактор безперечний, визначальний, він допоможе школярам краще пізнати рідну літературу, усвідомити її місце серед інших предметів. Здійснення міжпредметних зв’язків передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, прийомів, що допомагає виявити нові можливості кожного з них, а також визначити схоже й специфічне в застосуванні їх у різних навчальних предметах. Від цього значною мірою залежить активізація розумової діяльності учнів під час розв’язання навчальних і практичних завдань, збудження в них потягу до творчого пошуку, прагнення до пізнання наукових істин, інтересу до набуття нових знань. У педагогічній практиці

склалися вже деякі специфічні прийоми здійснення міжпредметних зв'язків.

Цілісний погляд на мистецтво формується в учнів на основні вивчення самих творів різних його видів та засвоєнні загально мистецьких знань на уроках літератури і музики, а також взаємодії між однорідними знаннями та вміннями. Внаслідок цього, як зазначає О.М. Бандура, “зв'язки літератури з іншими предметами естетичного циклу складаються з таких видів:

- міжмистецькі (між творами літератури, образотворчого мистецтва, музики);
- міжнаукові (між літературознавством та мистецтвознавством);
- методичні (між уміннями і навичками, набутими учнями на уроках різних предметів естетичного циклу; між методичними прийомами, застосовуваними вчителями)” [2, с.23]

Нами досліджується проблема використання музичних та народнописаних творів на уроках літератури в 8-9-х класах загальноосвітньої школи. Ми використали програму “Українська література. Програма для середньої загальноосвітньої школи 5-11-х класи / за заг. Ред.. Мовчан Р.В. Керівник авторського колективу академік Жулинський М.Г. Надрукована у журналі “Українська мова і література в середніх школах, гімназіях 3/18/2002/ 216 с.”.

Поєднання слова і музики посилює емоційно – естетичні переживання учнів, роблять зрозумілим душевний стан героя відчуття краси природи, повноти радості життя, любов до рідної землі, України.

Запропонований навчальною програмою матеріал для вивчення на роках української літератури у 8 класі надзвичайно багатогранний, багатозначний. Пісні, в яких відображено загальнонародні події, образи народних героїв, належать до історичних. Термін “історичні пісні” не народний, він книжного походження. М. Гоголь та І. І. Срезневський вперше застосували термін “історична пісня”. У статті “Малоросійські пісні” у 1833 році Гоголь написав “Пісні малоросійські можуть цілком називатися історичними тому, що вони не відриваються ні на мить від життя і завжди відповідають тодішньому моментові і тодішньому стану почуттів” [9, с. 513].

У великому тлумачному словнику української мови записано, що в основу змісту історичних пісень “Покладено факти, події з історії”. Історичні пісні з найдавніших часів живлять художню літературу і мистецтво своїм невичерпним багатством ідей, тем, образів, сюжетів та мовно-поетичних засобів. Мотиви патріотизму в історичних піснях посіли значне місце. Вже в “Енеїді” Котляревського ми знаходимо характери і образи героїв пісні “Ой на горі та женці жнуть”.

Історичні пісні – це лірико-епічні твори, які відображають важливі події історії українського народу, розповідають про відомих в історії осіб.

В повісті Гоголя “Тарас Бульба” творчо використані пісні про Івана Сірка і Богуна. Тарас Бульба постає в образі Івана Сірка, а народне тлумачення характеру Івана Богуна відчувається в образі Остапа.

Історичні пісні завжди сюжетні. У сюжеті подається якась одна подія або навіть епізод, але розповідь про цю подію чи епізод напружена, динамічна, пройнята ліризмом. Основний зміст історичних пісень – боротьба українського народу проти іноземного поневолення та визиску. Тут художня література як мистецтво слова, одна з форм літературної діяльності людини.

Розвиток української новітньої літератури наприкінці ХІХ-на початку ХХ століття подарував нам славетну українську поетесу Лесю Українку, що виробила власний, оригінальний голос, якого “не знала доти Україна” [4, с. 30]

Вивчаючи будь яку тему, пов’язану з творчістю поетеси, слід зауважити, що Леся Українка залишила людству чудові ліричні поезії, глибокі філософські, драматичні твори, талановиту прозу. Вона показала світові красу і багатство української культури. Вивчаючи творчість Лесі Українки, не обійтись без використання музики. Рекомендуємо для прослуховування використати пісні на вірші Л. Українки та інші музичні твори композиторів К. Стеценка “Стояла я і слухала весну”, В.Багрія “Тобі наша пісня, Кобзарю” (назва вірша “На роковини Шевченка”), а також П.Чайковського “П’ята симфонія”. “Розходилась, розгулялась” – хор з опери М. Мусорського “Борис Годунов” та ін.

У 9 класі рекомендовано вивчати родинно-побутові пісні. Родинно-побутові пісні – “це ліричні поетично-музичні твори, в яких відбиті почуття, переживання, думки людини, пов’язані з її

особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками" [7, с. 323] За тематикою, їх можна поділити на три групи: 1) пісні про кохання; 2) пісні про сімейне життя; 3) пісні про трагічні сімейні обставини. У науковій літературі знаходимо ще четверту групу пісень, що стосується усіх сімейних проблем. Це гумористично-сатиричні пісні.

Пісні про кохання в ліричній поезії займають центральне місце. Саме в обрядовій поезії слід шукати витoki пісень про кохання, вони відбивають найінтимніші стосунки між закоханими. Пісні про сімейне життя охоплюють різні гарні буття: родинні стосунки, життєві конфлікти побут та ін.

Пісні про трагічні сімейні обставини пов'язані з втратою членів сім'ї. До таких ми відносимо: сирітські, вдовині, холостяцькі та парубоцькі пісні, а також, як зазначалось вище, сатирично-гумористичні пісні. Власне останні торкаються різних тем – від комічних ситуацій до зовсім невеселих подій. Фольклорні і літературні пісенні твори гумористичного чи сатиричного змісту зустрічаються у всіх видах української фольклорної лірики, але найбільш у родинно-побутовій і пісенних мініатюрах.

З художньо-поетичних засобів найчастіше використовуються епітети: біле личко, ясні очі, уста малинові; порівняння: чорні очка, як терен; паралелізми: не всі тії та й сади цвітуть, що весною розпускаються; метафори: посадили огірочки близько над водою. Сама буду поливати дрібною сльозою; синекдохи: плаче очі, плаче карі, така ваша доля. Полюбила козаченька при місяці стоя.

Для прослуховування на уроці, доречно було б ознайомити учнів з такими піснями: "Тече річка невеличка", "Місяць на небі, зіроньки сяють", "Цвіте терен, цвіте терен", "Сонце низенько, вечір близенько", "В кінці греблі шумлять верби", "За городом качки пливуть", "Світи, світи, місяченьку", "Лугом іду, коня веду".

Вивчаючи давню літературу в 9 класі (XVI-XVIII ст.), розкриваючи тему піднесення культури, літератури, науки в епоху Ренесансу (відродження) та Барокко, слід звернутись до матеріалу про роль Острожської школи та Києво-Могилянської академії.

Згадати про православні братства та розвиток книгодрукування. Особливу увагу слід звернути на роль і місце літератури в духовному житті нації. Наводячи приклади про видатні пам'ятники книговидавничої справи: видання І. Федорова "Апостола" (Львів, 1574), "Біблії" (Остріг, 1581), а також рукописна Пересопницька Євангелія (XVI ст..) (між іншим місто

Остріг та село Пересопниця розташоване на території Рівненської області), доречно було використати для прослуховування музику Д.Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, О. Кошиця М.Леонтовича. А саме : Бортнянський Д. Вокальні твори. – К. : Муз. Україна 1976. – 71 с. Березовський М. не отвержи меня во время старости. // Литургическая музыка русских комп.: Для хора без сопровождения. – Л.: Музыка, 1990. – 45 с. Ведель А. Концерт “Величая, величаю тя Господи.// Хоровые концерты VIII – начала XIX в. – К. : Муз. Україна. – 205 с. Ведель А. Душе моя. // Музыка. – 2008. – № 1. – С.17. Кошиць О. Релігійні твори . / За ред. З.Лиська. – Нью-Йорк. Видавництво ім. З. Лиська, 1970. – 736 с. Леонтович М. Духовні твори ред.. Теловея. – К. : Муз. Україна. – 1993. 127 с. (Вище названі твори є в записах різних хорових колективів).

На уроках літератури музичні твори можна використовувати по-різному: у грамзаписі на платівках, у виконанні на якомусь інструменті вчителем чи заздалегідь підготовленим учнем – безпосередньо або записані на магнітофонну стрічку. Музика ж своїм характером повинна відповідати настроєві, вираженому в літературному творі, що сприятиме посиленню емоційного впливу його на школярів.

В статті розглянуто питання, що пов'язані з естетичним вихованням на уроках літератури в 8-9-х класах засобами музичних та народнопісенних творів.

Отже, проблема естетичного виховання на уроках літератури в загальноосвітній школі набуває особливої значущості в нових умовах державотворення. У наукових розробках відзначалась педагогічна доцільність естетичного виховання у формуванні особистості, але іноді не було чіткого розмежування у розумінні поняття “естетичне виховання”. Головним засобом естетичного виховання проголошувалися різні види мистецтва, особливо літератури та музики.

На уроках літератури музичні твори можна використовувати по-різному: у грамзаписі записаних на платівках, у виконанні на якомусь інструменті вчителем чи заздалегідь підготовленим учнем – безпосередньо або записані на магнітофонну стрічку. Музика ж своїм характером повинна відповідати настроєві, вираженому в літературному творі, тоді вона сприятиме посиленню емоційного впливу на школярів.

Творче використання теоретичних і практичних знань в галузі викладання української літератури, у 8-9-х класах

загальноосвітньої школи, допоможе успішному розвитку естетичного виховання підростаючих поколінь.

Література:

1. Ананьин С. Эстетическое воспитание / С. Ананьин // Путь просвещения. – 1922. – №2. – С. 89-105.
2. Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури: посіб. для вчителів / О. М. Бандура. – К. : Рад. школа, 1984. – 166 с.
3. Бакушинський А. Исследования и статьи: избр. искусствовед труды / А. Бакушинский. – М. : Советский художник, 1981. – 351 с.
4. Бернадська Л.І. Леся Українка і світова культура / Л. І. Бернадська // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 7 (83). – С. 10-13.
5. Эстетическое воспитание в школе: вопросы системного подхода / под. ред. Б. Т. Лихачева. – М. : Педагогика, 1980. – 136 с.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91). – С. 2-3.
7. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – 4-те вид., стер. – К. : Знання – Прес, 2006. – 591 с.
8. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Пед. преса, 2004. – № 10. – 32 с.
9. Шиллер Ф. Письма об воспитании человека: собрание сочинений в 7 т. / Ф. Шиллер [под общ. ред.. Н. Н. Вильмонта и Р. М. Тамарина]; пер. с нем. – М. : Художественная л-ра, 1957. – Т.6. – С. 252.

В статье рассмотрено проблему эстетического воспитания на уроках украинской литературы в современной школе. Исследовано эволюцию истолкования “эстетическое воспитание” на разных этапах исторического развития.

Приведены примеры проведения интегрированных уроков украинской литературы в 8-9-х классах общеобразовательной школы .

Ключевые слова: эстетическое воспитание, урок, литература, музыка, интеграция.

The article considers the problem of aesthetic upbringing during Ukrainian language lessons in basic schools. The evolution of interpreting the concept “aesthetic upbringing” at different stages of the historical development has been researched. The examples of conducting integrated Literature lessons in the 5 – 9 forms at educational schools are given.

Key words: aesthetic, upbringing ,lesson, literature, music, integration.

Л.Л. Халецька, м. Полтава

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТУ – ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Розкрито поняття компетентності, пов'язаної з реалізацією регіонального аспекту освітньої галузі “Естетична культура”, подано аналіз регіональної програми “Музичне краєзнавство” та перспективи її впровадження у загальноосвітні навчальні заклади Полтавської області.

Ключові слова: компетентність, краєзнавство, особистість, учень.

Трансформаційні процеси в економічній, ідейно-політичній, морально-духовній сферах української держави супроводжуються певними кризовими явищами, зменшити болючість протікання яких можливо лише за умови формування у суспільстві позитивного виховного ідеалу, що протистоїть утворенню духовного вакууму, відриву від національних культурних цінностей, втрати смисложиттєвих вартостей.

Виховний ідеал формується в єдиному процесі навчання і виховання, головною рисою якого сьогодні стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі [1, с. 5-7].

Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему та ієрархію внутрішніх цінностей. У психічно здорової людини ця система має три рівні: на нижчому рівні – особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення); на середньому – культурні цінності (мистецтво, наука, загальнонародні надбання, правопорядок); на вищому – духовні цінності (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством).

Система освіти України передбачає розвиток особистості дитини, підлітка, юнака, демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів. Відбувається зміна мети виховання й навчання, в ролі якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості людини. В цих умовах на перший план виступає формування базової культури особистості, усунення в структурі особистості протиріччя між технічною й гуманітарною культурою, подолання відчуження людини від політики та забезпечення її діяльного включення в нові соціально-економічні умови життя суспільства.

Входження України у світовий освітній простір зумовлює приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність з нормами світового товариства. Тому ключовою інноваційною ідеєю вітчизняної сучасної освіти вважається компетентнісний підхід.

Найповнішим розкриттям і осмисленням компетентнісного підходу в освіті є колективна монографія “Життєва компетентність особистості” [6]. У ній подано психологічний та педагогічний аналіз життєвої компетентності особистості як передумови свободи її життєвих виборів, повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів, в якій зокрема зазначено, що нам абсолютно необхідно чітко знати і розуміти, які дійсні можливості середнього індивідуума і як можна підвищити його готовність до завтрашнього дня.

С. Клепко дає наступні визначення компетентності: компетентність – орієнтація освіти на “вихід” (“output”). “Компетентність – здатність до дослідження” [3, с. 150].

У світовій освітній практиці розглядають різні структури і типи ключових компетентностей, в яких прослідковується різниця не лише в акцентах, але й у поняттях. Компетентності, введені в системи ключових, визначено на основі зовнішніх щодо освіти досліджень.

Визначення поняття компетентностей міжнародною комісією Ради Європи певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності. Широке трактування поняття компетентності пов’язане з багатьма освітніми стратегічними програмами. Так, основні завдання, що ставлять перед собою програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя (prin-

cipal objectives for Lifelong Learning) в багатьох економічно розвинених країнах передбачають поняття культурної компетентності (Cultural competence).

Хоча ці потреби є актуальними для всіх країн, усе ж існує відмінність у зацікавленні щодо їх задоволення. Наприклад, у багатомовній Швейцарії міжкультурна компетентність згадується лише при розгляді комунікації та мови. У Новій Зеландії дана компетентність вважається обов'язковою для соціального розвитку країни. У Новозеландському звіті міжкультурна компетентність базується на самопізнанні, толерантності, довірі, що дає змогу пристосувати погляди, філософії, традиції, культури різних народів.

Відсутня у звітах майже всіх країн складова культурної – естетична компетентність. У більшості випадків естетична компетентність розглядається як важлива, але не обов'язкова для включення до шкільного навчального плану. Сьогодні, коли науковці, методисти, практичні вчителі працюють над осмисленням майбутнього курикулуму освіти України, доцільно визначити місце в ньому художньо-естетичної компетентності. Автору близько визначення Людмили Масол, озвучене на Всеукраїнському семінарі з розробки основ змісту Національного курикулуму в освітній галузі “Естетична культура”, що відбувся в Києві 5-6 червня 2007 року: “Художньо-естетична компетентність як характеристика розвитку особистості, побудована на комплексі взаємопов'язаних процедур, на комбінації інтересів, мотивів, ставлень, знань, умінь, які відображають інтегративні результати навчання у галузі мистецтва”.

У формуванні художньо-естетичної компетентності особистості одним з найвпливовіших видів мистецтв є музика, оскільки вона формує найважливіші людські якості (А. Болгарський, Т. Завадська, Л. Коваль, О. Олексюк). На виховному потенціалі музичного мистецтва акцентували увагу у своїх роботах педагоги-композитори С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Кабалевський, К. Стеценко. З'ясуванню специфіки сприйняття музичного твору присвятили свої наукові дослідження Б. Асаф'єв, О. Апраксина, А. Лащенко, О. Костюк, О. Рудницька, О. Ростовський.

В педагогічній літературі естетичне ставлення дітей до музики розглядається як цілеспрямований процес пізнання

цінностей мистецтва, усвідомлення значущості національної музичної культури і, звідси, формування громадянської гідності та гордості за досягнення національного мистецтва в цілому (Р. Береза, Ю. Бондаренко, С. Горбенко, В. Лозова, В. Чорнобац, Г. Шостак).

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у Державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях, серед яких, зокрема, визначена “Естетична культура”, зміст якої структурується і реалізується в системі відповідних навчальних предметів та курсів. Предмети мистецького циклу інваріантної складової – музичне та образотворче мистецтво, за умови наявності компетентного вчителя, мають величезний виховний потенціал та є улюбленими в учнів будь-якого шкільного віку.

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадської позиції. Усі види мистецтва тісно пов’язані з літературою, історією, народознавством тощо. Творче застосування різних мистецьких засобів на уроках з різних навчальних дисциплін сприяє розширенню світогляду учнів і розвитку їхнього інтелекту за рахунок співставлень і усвідомлення найрізноманітніших зв’язків; такі широкі паралелі та асоціації сприяють вихованню естетико-екологічної свідомості, почуття патріотизму, громадянської позиції.

Виховна сила мистецтва полягає в тому, що воно не тільки дає можливість засвоєння унікальних надбань людства, цінностей багатьох поколінь, а, щонайперше, сприяє створенню власного духовного світу. Щоб формувати духовну культуру учнів, недостатнім є забезпечення умов для опанування системою знань і вмінь, включення в художню діяльність, необхідно виховувати ціннісне ставлення до мистецтва через власний емоційно забарвлений досвід. Тому необхідні істотні зміни в традиційній практиці і позаурочної виховної роботи. Її нерегламентований, неформальний характер потребує і неформальних методів впливу, пошуку та об’єднання в систему формуючих ситуацій, в яких активною ланкою виступає спільна творчість педагога і школяра: не виховний вплив, не окремий педагогічний захід, а педагогічна взаємодія в комунікативному

полі мистецтва. Адже для формування цінностей особистості є лише один шлях – духовне спілкування людей. І сила мистецтва виявляється в тому, що воно входить у сферу спілкування людей, доповнюючи в ній реальне спілкування індивідумів.

У зв'язку з цим неможливо перебільшити роль краєзнавчого підходу, який передбачає опанування культури та мистецтва рідного краю з максимальним використанням виховного потенціалу художньо-естетичного середовища та включає залучення до цінностей рідного мистецтва.

Педагогічне обґрунтування ідеї вивчення краєзнавства в школі знаходимо в працях видатного чеського педагога Я. Коменського та французького філософа Ж.-Ж. Руссо. Теоретичні засади його розробив у своїх працях відомий український педагог К. Ушинський, який уперше дає визначення краєзнавства як педагогічного поняття, виділяючи в ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний і методичний аспекти. Він обґрунтовує необхідність вивчення в початковій школі предмета, який називає “Батьківщинознавством”, указуючи на потребу пізнання своєї місцевості у взаємозв'язку з працею й побутом населення.

Краєзнавчі ідеї протягом тривалого періоду зазнавали злетів і падінь, що тісно пов'язані з етапами демократизації й пробудження національної свідомості українців. Зрозуміло, що ця відповідність не випадкова, бо краєзнавство є важливим чинником національного виховання особистості.

Актуалізація регіонального аспекту музичного виховання особистості викликана необхідністю реалізації державно-нормативних освітніх документів, зокрема сучасної Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України, розробленої лабораторією естетичного виховання Інституту виховання АПН України (керівник Л. М. Масол) на підставі Указу Президента України “Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні” та Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року”, де зазначається: “Розширення меж варіативного компонента загальної мистецької освіти дає змогу педагогічним колективам максимально використовувати етнолокальні культурно-мистецькі особливості, активно застосовувати краєзнавчий підхід до викладання мистецьких дисциплін” [4].

Тому, спираючись на позитивний досвід впровадженної в школи Полтавщини регіональної програми “Історія Полтавщини” (автор – Олександр Білоусько), доцентом кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кандидатом педагогічних наук Оленою Лобач та методистом Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського Лілією Халецькою було створено програму факультативного курсу для 7 класу “Музичне краєзнавство” та видана хрестоматія до неї “Музичне краєзнавство Полтавщини: від витоків до сьогодення”.

Програма побудована за лінійним принципом, зміст її структурується за чотирма розділами: I – Витоки музичної культури Полтавщини (7 год.); II – Музична регіоналістика Полтавщини (12 год.); III – Таланти мого краю (7 год.); IV – Сучасна музична культура регіону та перспективи її розвитку (8 год.), 1 година – резервна.

Методика викладання факультативного курсу передбачає проведення різноманітних типів уроків, визначених загальною дидактикою, проте, більшого значення набувають уроки засвоєння практичних способів діяльності, а саме: уроки-діалоги, уроки-екскурсії до музичного училища, філармонії, музичної школи, краєзнавчого музею, по цікавих місцях регіону, пов’язаних із життям і творчістю видатних музичних діячів, уроки-концерти, уроки-конференції, дослідницькі та креативні уроки тощо. Вивчення курсу передбачає активну пошукову діяльність учнів. Основними психологічними факторами, що спонукають учнів до активності в краєзнавчій роботі, є пізнавальний інтерес, творчий та ігровий характер проведення уроків, змагання, емоційно-позитивна атмосфера в учнівському колективі, спілкування учитель-учні, а також міжособистісні стосунки.

Суттєві переваги дослідницьких краєзнавчих уроків над традиційними:

- учень самостійно оволодіває основними поняттями та ідеями, а не отримує їх у готовому вигляді від учителя;
- учитель не викладає, а створює такі ситуації, за яких учням надається можливість самим ознайомитися з фактами, уявленнями, поняттями і самостійно знаходити їхній зв’язок із сучасним життям, бачити актуальність поставленої проблеми;
- учитель подає інформацію, що містить протиріччя, залучає альтернативні точки зору, незавершені пояснення, сумніви щодо достовірності висновків з метою спільного пошуку невирішених проблем;

- учні піддають сумніву уявлення, висунуті ідеї, включають до пошуку альтернативні інтерпретації, які вони самостійно формулюють, обґрунтовують і висловлюють;
- учні самі обирають спосіб роботи з краєзнавчим матеріалом, не очікуючи вказівок учителя;
- краєзнавчий матеріал змушує учнів висувати ідеї, альтернативні тим, які вони вивчали в курсах історії, літератури, географії, музичного та образотворчого мистецтва;
- кожен учень самостійно вивчає, описує та інтерпретує краєзнавчий матеріал, керуючись консультаціями, порадами та рекомендаціями вчителя.

Як наслідок цілеспрямованої музично-краєзнавчої роботи, учні набувають художньо-естетичної компетентності, досвіду пошукової діяльності, усвідомлюють власні інтереси та здібності, які сприятимуть особистісному та професійному самовизначенню, реалізації своїх творчих можливостей, вихованню характерних властивостей і рис творчої особистості, а саме:

- патріотичних почуттів, які починаються з любові до малої батьківщини, інтересу до її історії, культури, мистецтва та традицій, з гордості та пошани до славнозвісних земляків;
- широти загального та художньо-естетичного кругозору;
- гнучкості та різноманітності оцінювання подій і явищ у категоріях минулого, сучасного і майбутнього (на противагу ситуативному “чорно-білому” мисленню);
- готовності сприйняти нову художню інформацію, групуючись на кращих зразках мистецтва рідного краю (на противагу догматичним медіа стандартам і власним егоцентричним уподобанням);
- пізнавальної активності, що базується на дослідницьких знаннях та уміннях, здатності планувати та самостійно організовувати краєзнавчо-пошукову роботу.

Протягом трьох років за програмою постійно працювало п'ять навчальних закладів Лохвицького та Глобинського районів Полтавської області (всього понад 500 учнів) як факультативно, так і за рахунок гурткової роботи. Деякі заклади області впроваджували програму не систематично (за наявності коштів на оплату викладачам). Окремі викладачі читали курс у гуртковій роботі безкоштовно, що свідчить про зацікавленість музичним краєзнавством широкого кола полтавців. Впровадження програми у навчальний процес виявило небайдужість учнів до краєзнавчої

пошукової роботи, частково реалізованої у захисті наукових робіт Малої академії наук України. Матеріали, зібрані вчителями та учнями, стали поштовхом для відкриття окремих експозицій у шкільних музеях, користуються великим попитом серед вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації ПОІППО ім. М. В. Остроградського всіх категорій та студентів ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Співавторами програми планується створення електронного, так званого “відкритого”, підручника зі збереженням структури програми, але для використання в усіх регіонах України.

Література:

1. Бех І.Д. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів / Іван Дмитрович Бех. – Тернопіль : Богдан, 2008. – 60 с.
2. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
3. Клепко С.Ф. Дилема “факти – компетентності” / С. Ф. Клепко // Управління освітою, 2005.
4. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах / Л. М. Масол, Н. І. Ганнусенко, О. А. Комаровська [та ін.] // Директор школи, 2005. – № 4 (340).
5. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів, 2005. – № 23.
6. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості / Л. В. Сохань, І. Г. Сохань, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

Раскрыто понятие компетентности, связанной с реализацией регионального аспекта образовательной отрасли “Эстетическая культура”, дан анализ региональной программы “Музыкальное краеведение” и перспективы её введения в общеобразовательные учебные заведения Полтавской области.

Ключевые слова: компетентность, краеведение, личность, ученик.

The author gives the characteristics of key competencies connected with the realization of educational branch “Aesthetic art” regional aspect, the analysis of the regional syllabus “Musical Culture” and the perspectives of its implementation in practice of Poltava region secondary schools.

Key words: competence, area studies, personality studies.

І.В. Руденко, м. Київ

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розкриваються деякі аспекти виховного потенціалу образотворчого мистецтва: його синестезійні можливості, значення асоціативно-образних інтерпретацій семантичного поля, споглядання як активна діяльність, чуттєвим рівнем якого є інтуїція.
Ключові слова: синестезія, асоціативно-образні інтерпретації, споглядання.

Проблема творчої активності підростаючого покоління, здатного до інтуїтивних проявів, продуктивної перетворювальної праці і творчого мислення, є в наш час гострою і актуальною. Вона виявляється по відношенню і до особистості молодших підлітків, нестійка психіка яких є вразливою до будь-яких негативних соціальних впливів. Одним із дієвих засобів формування творчої активності учнів є образотворче мистецтво, яке дає можливість розробляти та використовувати нові нетрадиційні підходи, що реалізуються відповідно до Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Багатоаспектність проблеми цікавить вчених різних галузей наукових знань. Зокрема, обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу розвитку творчого потенціалу учнів присвячено роботи В. Кардашова, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Сотської, Г. Шевченко та ін.

Можливості мистецтва, в тому числі й образотворчого, та їхній вплив на особистість розглядали Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Л. Виготський, С. Максименко, С. Раппопорт та ін. Особливі процеси сприймання дійсності людиною розкрито у працях І. Канта, Дж. Брунера, О. Лурії, Ч. Осгуда, В. Петренка та ін.

Водночас недостатньо висвітлено у науковій літературі виховний потенціал образотворчого мистецтва з його можливостями розвитку інтеграції сенсорних відчуттів. Тому метою даної статті є виявлення цих аспектів його виховного потенціалу в формуванні творчої активності особистості, а саме: *синестезійних здібностей, здатності до асоціативно-образних інтерпретацій дійсності, потреби споглядання*, що є необхідним атрибутом будь-якого творчого процесу. Успішність її формування залежить від

рівня розвитку сенсорних відчуттів, тобто наскільки досконало дитина чує, бачить, відчуває навколишній світ.

Виховний потенціал образотворчого мистецтва, його естетичні впливи об'єднують в єдине ціле інтелектуальні та емоційні прояви особистості на рівні інтегративної цілісності її здібностей, якостей та вмінь, що органічно збагачують інтелектуальні можливості з відчуттями та емоціями у художній взаємодії людини з навколишнім середовищем на основі естетично орієнтованої особистісної позиції.

У галузі естетичної освіти й виховання визначають мистецтво як засіб цілісного сприймання дійсності за художньо-естетичними законами, розвитку зорової, музичної та мовленнєвої культури, а також як універсалью активації творчого потенціалу особистості [5; 6; 9]. Образотворче мистецтво “забезпечує гармонію інтелектуального та художньо-естетичного розвитку особистості, сприяє збагаченню її емоційно-почуттєвої сфери, розвиває її пізнавальну й творчу активність, естетичні потреби і смаки, допомагає їй включитися в процес засвоєння та творення художньо-естетичної культури своєї нації” [9, с. 146].

Усі види образотворчого мистецтва розраховані на зорове сприймання їх людиною, але у процесі художньо-творчої діяльності та практичної роботи відбувається синтез чуттєвої сфери людини. Як підкреслює Л. Масол, “природні здібності до зорово-просторових, акустично-образних, вербальних та інших розумових операцій реалізуються дитиною комплексно і, що свідомість учнів сприймає навколишнє середовище одночасно усією сенсорною пам'яттю: зором, слухом, нюхом, дотиком, смаком, які перетинаються образно і вербально, емоційно і практично” [6, с. 20].

Сенсорні відчуття дозволяють сприймати, передавати та аналізувати інформацію відчуттів і форм середовища життєдіяльності людини та її внутрішнього стану. “Проблемний” підлітковий вік є періодом для створення життєвих завдань, коли традиціями і біологічними можливостями людина найбільше здатна до самопізнання і самореалізації. У дітей цього віку з'являється низка зовсім нових почуттів і переживань, які вона повинна усвідомити та керувати ними. Малювання дитини В. Кардашов розглядає як “синтетичну діяльність” під час якої формуються її відчуття, засвоюється їх синтез” [5, с. 103].

На чуттєвому рівні пізнання образами є відчуття, сприймання та уявлення, на рівні мислення – поняття, думки, концепції, теорії. Формою втілення образу виступають практичні дії, мова, різні знакові моделі. Образотворче мистецтво передбачає розвиток

чуттєвих, міметичних (нове осмислення образу) та імагінативних (уявлення образу на задану тему в стані розслаблення) потенцій через образи, метафори, споглядання, фантазми, проєкції в смислі реалізації естетичного конструювання дійсності. У процесі сприймання мистецтва, за С. Раппопортом [16], відбувається збудження творчої активності людини, завдяки позитивності художніх емоцій, але С. Максименко [7] підкреслює роль і негативних емоцій (гнів, незадоволення), які мають ряд конструктивних сторін здатних підготувати дух людини до боротьби, до здатності чинити опір. Це сприяє активній життєвій позиції, гнучкому реагуванню на виниклі обставини. Отже, сприймання мистецтва полягає у перетворенні негативних почуттів у позитивну емоцію, що несе в собі мистецтво. Потужним фактором у розвитку позитивних емоцій в процесі образотворчої діяльності є синтез елементів сенсорної інформації, яка сприймається дитиною. Тому розвиток сенсорних відчуттів образотворчим мистецтвом уможливорює повноцінне сприймання дійсності та є основою пізнання світу, першою сходинкою чуттєвого досвіду. Вважаємо, що інтеграція сенсорних відчуттів (синестезія) допоможе підліткам диференційовано підходити до інформації відчуттів.

Синестезія (ухнбЯуизуз) з грецької мови перекладається як одночасне сумісне відчуття. Тобто, під синестезією розуміється метафоричне перенесення та оцінка виникнення (одного сенсорного відчуття під дією іншого) відчуття однієї модальності під дією подразника іншої модальності. Розвиток синестезійних відчуттів позитивно впливає на більш усвідомлене сприймання нематеріальної частини світу, що характеризує інтуїцію та відбувається ірраціональне сприйняття світу без попередньої оцінки, а також опрацьовується інформація про емоції інших людей. Інтуїтивні відчуття нагромаджують вибірккову інформацію, результатом якої стає осяяння – один з етапів творчого процесу, тобто відбувається вивільнення інсайту в результаті розхитування ментальних штампів людини.

У механізмі синестезій відбувається процес забезпечення первісного етапу формування образу голографічного ізоморфізму зовнішнього світу і образу сприймання. Адже, людина майже ніколи не сприймає тактильні, зорові та слухові подразники ізольовано: вона бачить їх очима, відчуває тактильно, іноді одночасно з ароматом, звуком та ін. Така взаємодія органів чуття забезпечується їх синтетичною працею, набуває багатьох смислових зв'язків, які й утворюють його індивідуально-художню семантику. На думку

В. Петренка [9], супровід асоціативного значення найближче до поняття “особистісний смисл”, тобто ставлення суб’єкта до світу, вираженого у “значеннях” для особистості, і нерозривно пов’язаного з її мотивами, загальною спрямованістю і виявляється у формі емоційного забарвлення того або іншого об’єкта чи явища, а також у формі неусвідомлених установок. Він виділяв предметно-віднесені і емоційно-віднесені (емоційно-синтетичні) компоненти візуального образу. Автор припускав, що існує трансформаційний код переведення мови однієї модальності на мову іншої, тому у жесті, рисунку, русі, звуці чи кольорі виражається один і той самий зміст. Дж. Брунер [3] виділяв образ, дію, в тому числі поведінку та знакову систему (вербальну) форм, як три форми семантичних репрезентацій. Слово – це мінімальний звуковий (чи графічний) подразник, що викликає у свідомості людини певне уявлення – реальний або нереальний образ. Тобто, слово (знак, символ) не лише вказує на певний предмет або явище, а й неминуче зумовлює встановлення низки додаткових зв’язків і є центральним утворенням цілої мережі образів, зумовлених ним або асоціативним супроводом, пов’язаних із ним слів. Комплекси асоціативних значень, які мимоволі виявляються при сприйманні слів, що характеризують явища довкілля, предметний світ, визначають сферу семантичного поля. Супровідне значення асоціацій під впливом слова-подразника уможливорює виникнення станів, що передують осмисленим операціям із символами. Ці значення виявляють емоційно-експресивний підтекст і супроводжуються афективним станом та інтерпретаційним смислом асоціативно-образного сприймання дійсності. Синестезія передбачає взаємозв’язок між усвідомленим сприйманням матеріальної та нематеріальної частини світу, які оцінюються логічним та образним мисленням. Її механізм лежить в основі метафороутворення, уяви та фантазії.

Загальновідомо, що поєднання музики, кольору, ліній у мистецтві відображено у творчості І. Марчука, В. Кандинського, М. Чюрльоніса та ін. Високорозвиненим рівнем синестезійних здібностей володіли М. Леонтович, М. Римський-Корсаков, О. Скрибін та ін. Картини художників втілюють музику у кольорах, композитори – у кольоромузичних творах. Художники можуть дати назву своїм картинам, пов’язаних асоціативним смислом з музичними формами. Музиканти через назви музичних творів впливають на виникнення в уяві слухачів певних образів загальної ідеї музики, що може асоціюватися та інтерпретуватися в залежності від настрою, емоційного стану людини. Сучасне мистецтво

використовує кольоромузику в оформленні концертів, відеокліпів, дискотек, шоу-вистав, мюзиклів тощо. Скульптура опановує світ пластичними образами, які викликають емоційні переживання за рахунок форми, силуету, фактури. У скульптурній діяльності відбувається взаємозв'язок зору й відчуття дотику. Тому скульптурною творчістю можуть займатися митці, позбавлені зору. У них, в тій чи іншій мірі лишилися в пам'яті враження від форми предметного світу. Саме інтеграція аналізаторів сприймання людиною оточуючих його предметів обумовлюють сліпим можливість сприймати цілий ряд їхніх ознак (форму, вагу, щільність, фактуру, пропорції, єдність спільного та його частин, характерне й нехарактерне у предметі, пропорційні співвідношення та ін.). Такими скульпторами були Олег Зінов'єв (художник-мультиплікатор), балерина і хореограф Ліна По (Поліна Горенштейн) та ін. Людина, яка ліпить, неначе "бачить" створені форми своїми пальцями. Її руки на об'ємній формі сприймають нюанси рельєфу непомітного оку. Скульптурна діяльність забезпечує розвиток синестезійних відчуттів (тактильно-зорових) та дрібної моторики, що стимулює діяльність головного мозку, позитивно впливає на розвиток інтелектуальної та емоційної сфери особистості. Живописна та декоративна діяльність використовує пальчикове малювання, що також взаємодоповнюється на тактильно-зоровому рівні.

У процесі діяльності образ постійно трансформується і збагачується відповідно до зміни ситуації і нагромадженого досвіду. Образ завжди полімодальний і виступає ємкісною формою репрезентації дійсності, в якій відображено не тільки перцептивні властивості об'єктів, а й їхні взаємозв'язки і взаємовідношення у межах однієї або кількох модальностей. Він орієнтує людину в певній ситуації, спрямовує дію на досягнення поставленої мети, коригуючи її в просторі і часі. Образні явища сприймання, уявлень, уяви (ейдетичні та післяобрази) забезпечують людині здатність рефлектувати навколишню дійсність і адекватно пристосовуватися до неї. За Р. Арнхеймом [2], це те творче, вибіркове бачення, яке відрізняється від простого копіювання таким чином: структурує віддзеркалений предмет у свідомості індивіда шляхом асоціативно-образних інтерпретацій дійсності. Відповідно до мистецтва, художній образ, за Б. Ананьєвим та Є. Рибалко [1], утворюється злиттям безпосередніх даних, чуттєвих характеристик дійсності та ідеї, в яких виражається суспільна позиція художника. В образотворчій практичній діяльності репрезентується художній образ на площині чи в об'ємі шляхом відтворення об'єктивного

образу навколишнього світу безпосередньо на рівні відчуття через уяву та фантазію, на рівні образного мислення через інтуїцію, що відображає його асоціативно-образну природу.

У творах образотворчого мистецтва присутній ейдетичний образ – інформативна проекція часу свідомості і пам'яті суспільства, цивілізацій. За своєю природою, він ідеальний і належить до типу образів-символів, образів-нагадувань і є особливою формою пізнання навколишнього світу. Таким чином, образотворче мистецтво – це не лише мислення в образах, воно є також мисленням пластичною присутністю, яке за допомогою образу надає можливість бути ніби учасником звершення події, включатись у неї. Когнітивна сфера людини осягає різноманітність інтерпретацій об'єкту дійсності стереотипно, спрощено. У процесі спілкування з мистецтвом раціональне сприймання доповнюється емоційним, що впливає на усвідомлення особистістю зв'язків образотворчого мистецтва з природним, соціальним і культурним середовищем людини. Чим багатший чуттєвий досвід особистості, чим глибші емоції і почуття, тим яскравіші образи. Для повноцінного сприймання мистецтва як виховання здатності занурення глядачем у власні переживання в контакт з художнім твором потребує специфічного процесу – споглядання, в якому формується здатність оцінювати прекрасне, розуміти його суть. Споглядання – це безпосереднє зорове сприймання предметів, світ сприймання або взагалі внутрішній процес створення форм, що є матеріальними і мають смисл. Споглядання складається з процесу самого споглядання і його споглядального результату. Природа завжди є світом конкретних і досить визначених матеріально-чуттєвих реальностей. За І. Кантом [19], споглядання – це перш за все чуттєвість. Людський розум не споглядає, але, коли думає, завжди зв'язується з почуттєвими даними. У спогляданні ця визначеність зникає, щезає грань між реальним і фантастичним, кінцевим і безкінечним, натомість з'являється безмежність простору, сприймання загального в одиничному, відчуття безкінечності.

Споглядання і переживання по-справжньому співпрацюють між собою (митець наближує зображувальний світ до ілюзії його присутності, що надає простору для фантазії і уяви реципієнта), виникає двосторонній зв'язок між аудиторією та мистецьким твором, який водночас стимулює творчу активність художника і глядача до активного співпереживання явищ світу. Достеменно

відомо, що всі світові шедеври написані майстрами під час глибоких емоційних переживань. Їхнє споглядання наснажує фантазію глядача новими образами здатними зримо переносити уяву, досягаючи ефект присутності у спілкуванні з ними.

Саме сучасні художньо-естетичні аспекти шкільного життя спрямовані на підвищення духовно-енергетичного потенціалу навчально-виховного процесу: виникнення катарсису, емпатії тощо на основі діалогічних, інтерактивних методів. У загальноосвітній школі предметна сфера образотворчого мистецтва охоплює живопис, графіку, скульптуру, архітектуру, дизайн та декоративно-ужиткову діяльність. Окрім того, збагачують сприймання образотворчого мистецтва міжпредметні та міжгалузеві зв'язки. Багато елементів художньої мови образотворчого мистецтва властиві іншим видам художньої діяльності: музиці, літературі, хореографії, театру, кінематографу. Виховання відчуття взаємозв'язку форми та змісту, форми та декору, форми та слова базується на розумінні значення форми, її відповідність чи невідповідність змісту, декору, слову та ідеї твору мистецтва, що розвиває чуттєво-афективні аспекти особистості.

Аксіологічний аспект естетичного виховання у навчально-виховному процесі забезпечується використанням засобів образотворчого мистецтва, яке орієнтує учнів на естетичне опанування світу, стимулює їхню творчу активність (емоційно-образну, художньо-пізнавальну, творчо-діяльну), сприяє всебічному розвитку інтеграції сенсорних відчуттів особистості, здатності до асоціативно-образних інтерпретацій дійсності, прагнення до споглядання як розширення своїх творчих можливостей. Споглядання являє собою безпосереднє пізнання об'єктів, його чуттєвим ступенем виступає інтуїція. Воно є активною діяльністю нерозривно поєднаною з пізнанням і перетворенням світу.

Образотворче мистецтво – це єдність художньо-пізнавальної та художньо-творчої основи: наочно-чуттєва, предметно-життєва та емоційна сторони. Свій вплив на суспільне життя людей образотворче мистецтво успішно здійснює за умов його сприймання та відчуття, особливості якого завжди обумовлені здатністю суб'єкта активно інтерпретувати його та дійсність.

Отже, для створення методологічного комплексу формування творчої активності молодших підлітків засобами образотворчого мистецтва доцільно орієнтуватися на розглянуті напрямки роботи з учнями, які забезпечуватимуть її реалізацію.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 2001. – 214 с.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Art and Visual Perception / Сокр. пер. с англ. В. Н. Самохина, общ. ред. и вст. ст. В. П. Шестакова). – М. : Архитектура-С, 2007. – 392 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации: [пер. с англ. К. И. Бабицкого] / Дж Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с. (Общественные науки за рубежом. Философия и социология).
4. Загальна психологія / За заг. ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
5. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва : [Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / В. М. Кардашов. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2007. – 296 с.
6. Масол Л.М. Методика навчання у початковій школі : [Посібник для вчителів] / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво “Ранок”, 2006. – 256 с.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – М. : Эксмо, 2010. – 480 с.
8. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / Семен Хаскелевич Раппопорт. – Изд. 2-е. – М. : Музыка, 1972. – 237 с.
9. Сотська Г.І. Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості : Монографія / за ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 137-146.
10. Електронний ресурс : <http://www.philosophy.ru/library/kant/03/0.html>

Статья раскрывает некоторые воспитательные аспекты изобразительного искусства, его синестезийные возможности, значение ассоциативно-образных интерпретаций семантического поля, созерцание как активная деятельность, чувственным уровнем которого является интуиция.

Ключевые слова: *синестезия, ассоциативно-образные интерпретации, созерцание.*

Article opens some educational aspects of the fine arts, it synesthetic possibilities, value of associative-shaped interpretations of a semantic field, contemplation as the vigorous activity the intuition is which sensual level.

Key words : *synesthetic, associative-shaped interpretations, contemplation.*

О.І. Хролець, м. Рівне

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті розглядаються питання виховання читача в початковій школі, зокрема акцентується увага на необхідності розширення методів, форм і видів позакласної роботи для розвитку читацьких інтересів молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, виховання читача, позакласна робота з книгою, читацькі інтереси, культура читання.

В умовах реформування системи загальної середньої освіти в Україні провідного значення набуває формування моральних орієнтирів і суспільно значущих життєвих інтересів молодого покоління шляхом прилучення до здобутків національної і світової культури. Важливу роль у розвитку духовного світу людини відіграє література. Як особливий вид мистецтва, література сприяє естетичному пізнанню світу, виражає багатогранність людського буття у художніх образах, збагачує досвідом минулих поколінь, володіє могутньою силою впливу на читачів. За глибоким переконанням В. Сухомлинського, “література – це людинознавство, а викладання, вивчення літератури – це музика душі, музика слова; а вчитель повинен бути тим митцем, який доносить звучання цієї музики до юного серця” [9, с. 496].

Сучасна соціокультурна ситуація характеризується падінням інтересу до книги і читання у дитячому середовищі, що ускладнює процес орієнтації дітей у цінностях навколишнього світу. Негативний процес обумовлений багатьма чинниками: поширенням нових інформаційно-комунікаційних систем, високою вартістю книг, засилля низькопробної друкованої продукції тощо. Зважаючи на це, особливо гостро постає питання про підняття статусу літератури як духовної цінності людства, розвитку інтересу до читання як стійкої потреби особистості.

Теоретичні основи інтересу досліджували Б. Ананьєв, М. Беляєв, Л. Божович, Л. Гордон, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін. У роботах Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, О. Киричук, Г. Костюка, Л. Проколієнко, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Скрипченко розкрито роль інтересу в навчально-виховному процесі.

Різним аспектам вивчення читацьких інтересів присвячені праці педагогів, психологів і методистів: Л. Беленької, Л. Виготського, Н. Волошиної, Є. Квятковського, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, М. Карташова, С. Рубінштейна, В. Стельмах, Б. Умова, Г. Щукіної та ін. Педагогічні ідеї щодо формування читацьких інтересів розглядали Л. Беленька, Т. Долбенко, Т. Новальська, І. Тимошенко та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що науковці надають винятково важливого значення інтересу до пізнання у процесі навчання, однак недостатньо уваги приділено розвитку читацьких інтересів учнів молодшого шкільного віку в позаурочний час.

З огляду на це, ми ставили за мету розглянути методи, види і форми виховної роботи, які сприяють ефективному розвитку читацьких інтересів молодших школярів.

У психологічній науці категорія “інтерес” характеризується багатогранністю змісту й форм прояву та ролі для становлення і життєдіяльності особистості. Зокрема, “інтерес” (лат. *interesse* – бути всередині, мати важливе значення) тлумачиться як “форма впливу вибіркового ставлення особистості до об’єкта, що визначається його життєвою важливістю і емоційною привабливістю” [3, с. 159]. Зміст і характер інтересу людини пов’язані як з будовою і динамікою її мотивів і потреб, так і з характером тих культурних форм і засобів наочного освоєння дійсності, якими вона володіє. Суб’єктивно інтерес виявляється в емоційному забарвленні пізнавальних потреб людини. Він визначає спрямованість особистості на певний об’єкт, сприяє ознайомленню з його особливостями і проникненню в його сутність. Задоволення інтересу до об’єкта, що має стійку значущість, не зумовлює його згасання, а викликає появу нових інтересів, що відповідають вищому рівню пізнавальної діяльності. Отже, інтерес є постійним механізмом пізнання.

Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов’язаний із вивченням умов його розвитку в навчально-виховній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості та основи успішності. Інтереси є джерелом активності особистості, тобто її прагнення до діяльності з метою задоволення цих інтересів. Так, у дослідженнях Н. Бібік, Н. Морозової, О. Савченко та ін. інтерес розглядається як форма прояву пізнавальної потреби, що визначає спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності, як стимул до освітньої діяльності. Разом з тим, інтерес

виступає як вибіркова спрямованість особистості на ту або іншу діяльність, як прояв емоційної та мисленнєвої активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структура, що складається з домінуючих потреб, як позитивне емоційне ставлення до об'єкта, зосередження уваги на ньому. З одного боку, інтереси виконують роль мотивів, які спонукають учнів до отримання знань, умінь та навичок і тому виступають засобами навчання і виховання; з іншого боку, інтереси є векторами розвитку особистості дитини.

Виходячи з природи інтересу, педагоги і психологи (М. Беляєв, Л. Гордон, Н. Морозова, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Ю. Шаров та ін.) виокремлюють інтереси: за змістом (пізнавальні, художні, читацькі та ін.); за ступенем сформованості (аморфні, стрижньові); за об'ємом (широкі, вузькі); за стійкістю (ситуативні, стійкі); за силою (пасивні, активні, поверхові, глибокі); за метою (безпосередні, опосередковані).

Особливою і важливою формою інтересів є читацькі інтереси учнів, які зумовлюють вибір художніх творів, активізують процес читання, спонукають до подальшої читацької діяльності. Однак для кожного періоду дитинства характерні свої закономірності читання, прояви різних читацьких якостей. Читацькі інтереси виступають важливою характеристикою читацької спрямованості школяра.

Під "читацьким інтересом" розуміють "вибірково-позитивне відношення соціального суб'єкта (особистості, групи, суспільства) до читання друкованих творів, яке має для нього значущість і емоційну привабливість відповідно до його духовних потреб і особливостей читацької психології" [5, с. 113]. Він є стійкою спонтанною потребою людини у вибіркового спілкуванні з іншими людьми – авторами книг – з метою усвідомлення себе і осмислення навколишнього світу. У цілому читацькі інтереси є складним морально-психологічним комплексом, який формується під впливом багатьох факторів. Читацький інтерес знаходиться у діалектичному зв'язку з потребою в читанні, що виражає об'єктивну залежність суб'єкта від друкованої продукції. Так, певна потреба (наприклад, пізнавальна) може породжувати багато інтересів, у тому числі й читацьких. І навпаки, конкретний читацький інтерес (скажімо, до історичних творів) відповідає різним потребам особистості.

Отже, суть указаної діалектичної єдності виявляється в тому, що причина і наслідок можуть змінюватися місцями. Зокрема,

читацький інтерес, що виникає на основі духовних потреб, за умови постійного задоволення, переростає в стійку потребу читання певної літератури, а ця потреба породжує нові інтереси. Таким чином, формуючи і задовольняючи інтереси, забезпечується перехід суспільних потреб в особистісні.

Читацький інтерес є динамічно змінним явищем. Стійкі читацькі інтереси формуються у людини поступово, з накопиченням нею життєвого досвіду й оволодінням навичками читання, з розширенням і поглибленням читацького кругозору. Визначаючи закономірності формування читацького інтересу, Б. Умнов виділяє такі аспекти: об'єктивну основу інтересу (зовнішнє спонукання до читання, реальна потреба людини в книгах); ступінь усвідомлення потреби в читанні; суб'єктивний бік інтересу (цілі, мотиви читання як внутрішня спонукка); вияв інтересу в змісті і характері систематичного читання (різне ставлення людини до окремих книг) [10, с. 92].

На думку Б. Умнова, читацький інтерес стає стійким за умови, коли безпосередня зацікавленість книгами поєднується з читанням як засобом досягнення цілі: "Правильно розвинений читацький інтерес гармонійно поєднує в собі дві сторони: людину захоплює і процес читання, і кінцева ціль його – отримання знання. Усвідомлений і глибокий читацький інтерес виражає прагнення людини до задоволення потреб у читанні як процесі пізнання й естетичної насолоди" [10, с. 93].

Вагомий вплив на читацькі інтереси мають індивідуальні та вікові особливості дітей. Культивувати потребу в читанні, виховувати любов до кращих зразків усної та поетичної творчості, шанобливе ставлення до книги, розвивати читацький інтерес слід починати на етапі молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються першооснови самостійної читацької діяльності. У початковій школі становлення юного читача здійснюється поетапно, упродовж кількох років, кожний етап навчання має свої цілі й особливості. Цілеспрямоване формування читацької діяльності молодших школярів на уроках класного і позакласного читання знаходить продовження в спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Така робота проводиться під керівництвом учителя з урахуванням вимог навчальної програми, інтересів і бажань учнів, рівня їх розвитку.

Зокрема, найпоширенішою виховною формою виступає позакласне читання. Його метою є формування основ читацької

самостійності учнів, здорових читацьких інтересів, розширення кола дитячого читання, вироблення культури читання. Учителю повинен пояснити дітям та їх батькам, що і як слід читати, скільки відводити часу на позакласне читання, залежно від вікових та індивідуальних особливостей, ознайомити з гігієною читання. Важливо, щоб читання літератури було системним та систематичним.

На основі спостереження та практики навчально-виховної роботи з молодшими школярами нами помічено, що на матеріалі прочитаних книг доцільно проводити бесіди, під час яких колективно обговорювати твори, обмінюватися думками. Корисно привчати учнів вести читацькі щоденники, складати відгуки на улюблені книги. У роботі з молодшими школярами нами практикувалися також літературні ранки, літературні вікторини, свята, літературні конкурси, читацькі конференції, літературні ігри, видання рукописного журналу, ведення колективного читацького щоденника, читання і розповіді учнів про прочитане, екскурсії в літературні музеї.

Особливий інтерес у дітей викликали літературні ігри, що інтегрують ігрову, пізнавальну, розвиваючу, виховну та рекреаційну функції і впливають на емоційну сферу дітей, а також сприяють розвитку інтересу до літератури: рольові – залучення учнів до ігрових ситуацій; сюжетні – розігрування сценок за літературними творами; ілюстративні – аудіо- і відеоматеріали, мультимедійні матеріали про дитячих письменників. Вони різняться за змістом і формою, можуть практикуватися під час обговорення прочитаної книги, проведення літературних ранків і свят, конкурсів, вікторин. У такий спосіб у школярів створюється бадьорий настрій, розвивається творча уява, образне мислення, чуття слова. Діти мають можливість брати участь не лише у самих іграх, але й у їх підготовці: добирати літературний і музичний матеріал, оформляти приміщення, виготовляти листівки, запрошення для гостей, готувати виставку творів, ілюстровану картотеку, плакат-вікторину чи живі картини-загадки. Відомими є традиційні ігри, в основі яких лежить розпізнавання творів за окремими малюнками чи уривками, постановка і розгадування “хитрих” запитань за змістом прочитаних книг, відгадування імен літературних героїв, прізвищ письменників, назв книг, відтворення героїв і книг за описом, складання літературних ігор за принципом “чого не вистачає”. Популярністю в учнів користувалися ігри-подорожі, зокрема: “Дорогами казок”, “Загадковий світ природи”, “Веселі пригоди літературних героїв”,

“Поет із країни дитинства”. Доцільно використовувати для проведення таких ігор ребуси, загадки, кросворди, криптограми, чайнворди, головоломки, літературні задачі і т.ін.

Розкриттю творчих здібностей молодших школярів сприяли конкурси на створення власної казки чи інсценізацій улюблених казок, конкурси на кращого читця, кращу ілюстрацію до художнього твору, кращий читацький щоденник і т.ін.

Цікавими та продуктивними формами педагогічного впливу на становлення й розвиток читацьких інтересів молодших школярів виявилися літературні клуби (“Книголюб”, “Клуб знавців книги”, “Друзі книги”), гуртки (“Юний казкар”, “Театр книги”). Їх метою було сприяння поглибленню інтересів учнів до книги і читання, вихованню естетичних смаків, формуванню культури читання, розширенню читацького кругозору на основі жанрового, тематичного розмаїття творів та їх авторської приналежності. Організація діяльності клубів і гуртків дозволила розширити співпрацю в системі учитель – бібліотекар – школяр – батьки. Програма роботи клубів передбачала систематичне проведення свят літературних уподобань, а також знайомство дітей і батьків з новинками дитячої літератури, газетами і журналами для дитячого і сімейного читання, презентацію домашніх бібліотек, виставки дитячих робіт, творчі зустрічі з відомими людьми, письменниками, літературознавцями. Заняття у гуртках допомагали учням виявляти свої інтереси, розширювати знання, заохочували до роздумів над рядками художніх творів, розповідей про улюблені книги, оформлення альбомів і стіннівок, присвячених цікавим книгам і т.ін.

Важливою була спільна робота учителів і бібліотекарів щодо проведення тижнів дитячої книги, масових заходів, бібліотечно-бібліографічних уроків. Набули популярності такі форми роботи, як книжкові виставки різноманітної тематики, бібліотечні огляди літератури, презентації книг, дні інформації, читацькі конференції, і т.ін.

Вихованню культури читання, інтересу до літературних творів, правил самостійного добору книг сприяли бібліотечні уроки за різноманітною тематикою (як правильно працювати з книгою, періодичною пресою, довідковою та енциклопедичною літературою; правила користування довідково-бібліографічним апаратом; розвиток бережливого ставлення до книги).

Для того, щоб книги постійно були в полі зору дітей, у класах створювалися власні бібліотеки, комплектувані книгами з

шкільної бібліотеки і особистими книгами учнів. У межах встановлення дружнього книгообміну дітей заохочували до ведення анотованої класної картотеки. При бібліотеках організовувалися методичні куточки для батьків з порадами щодо керівництва дитячим і сімейним читанням.

Наостанок зазначимо, що різноманітність форм позакласної роботи з дитячою книгою, раціональний підбір методів їх проведення, тісний зв'язок з життям сприяють розвитку в учнів гармонійних читацьких інтересів. Відтак, перед дорослими постає складне і відповідальне завдання – захопити дітей книгою та створити умови, за яких читацька діяльність стала б привабливою для молодших школярів, приносила радість, задоволення й естетичну насолоду від спілкування з художніми творами. Задля цього дорослі повинні самі добре знати дитячу літературу, дбайливо добирати для юного читача високохудожні твори, повніше використовувати їх зміст для його виховання й розвитку.

На нашу думку, важливими показниками успішності розвитку в учнів читацьких інтересів виявилися: добровільний характер участі в позакласних формах роботи з книгою; потреба в читацькому самовиявленні; усвідомлення своїх можливостей для включення в активну читацьку діяльність; позитивне емоційне ставлення до читання значущої для дитини літератури; самостійний добір книг для читання; бажання читати художні твори у вільний час.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Зокрема, потребує розробки методика вивчення інтересів учнів молодших класів і на цій основі визначення шляхів удосконалення організаційно-методичної системи виховання читачів-школярів відповідно до сучасних освітніх завдань.

Література:

1. Волошина В.Й. Методика вивчення читацьких інтересів / В. Й. Волошина // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2003. – №5. – С. 12-15.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987.– 344 с.
3. Інтерес // Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – С. 159.
4. Локалова Н.П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению / Н. П. Локалова // Начальная школа. – 2007. – № 12. – С. 14-19.

5. Работа с читателями: ученик / под ред. В. Ф. Сахарова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Книга, 1981. – 296 с.
6. Руководство чтением детей в библиотеке: ученик / под ред. Н. Н. Житомирской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Книга, 1976. – 319 с.
7. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.
8. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование / Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 160 с.
9. Сухомлинський В.О. Могутній вихователь / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 495-499.
10. Умнов Б.Г. Читательский интерес как научное понятие / Б. Г. Умнов // Труды Ленинградского государственного института культуры. – Л. : Изд-во ЛГИК, 1967. – Т.16. – С. 87-97.

В статье рассматриваются вопросы воспитания читателя в начальной школе, акцентируется внимание на необходимости расширения методов, форм и видов внеклассной работы для развития интереса детей к чтению и книге.

Ключевые слова: младшие школьники, воспитание читателя, внеклассная работа с книгой, читательские интересы, культура чтения.

The article deals with issues of reader's education at the primary school, the necessity of methods, forms and types of extracurricular work expansion in development of children's interest to reading and book is emphasized.

Key words: Junior schoolchildren, education of the reader, extracurricular work with a book, reader interests, culture of reading.

ЗМІСТ

І.Д. Бех, м. Київ РЕФЛЕКСІЯ В ДЗЕРКАЛІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .	3
М.Є. Чайковський, м. Хмельницький ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	16
Л.В. Шелестова, м. Київ КАРИНА СВІТУ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК	25
Т.В. Кравченко, м. Київ ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	36
О.В. Литовченко, м. Київ СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ	45
К.В. Іващенко, м. Умань ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	53
Т.Ф.Алексєєнко, м. Київ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЦІ РОЗВИТКУ МАЛОЇ ГРУПИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА	62
Т.П. Пернарівська, м. Ірпінь МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ Й СПІЛКУВАННЯ: ЛОГІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ	70
О.П. Липецький, м. Київ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	79
Т.В. Потапчук, м. Рівне ІДЕНТИЧНІСТЬ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ	89
В.Л. Антонішина, м. Миколаїв СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	97
А.А. Яцененко, м. Київ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ” У ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ	107
Р.А. Шулігіна, м. Київ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	116

Т.В. Гончарук, м. Новоград-Волинський	
ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	124
О.В. Безкоровайна, м. Рівне	
ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	131
І.І. Ткачук, м. Київ	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УСПІХУ ОСОБИСТОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ	139
З.В. Охріменко, м. Київ	
САМОВИМОГЛИВІСТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ: КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ	148
Л.В. Повалій, м. Київ	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	159
Л.В. Яценко, м. Переяслав-Хмельницький	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН СТАРШОКЛАСНИКІВ	168
М.В. Байда, м. Житомир	
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ	178
С.А. Шумило, м. Київ	
ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	186
О.Д. Сидельникова, м. Київ	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ	196
О.М. Лукач, м. Кременець	
ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	205
Г.А. Кирмач, м. Луганськ	
СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАНOSTІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ	214
К.І. Чорна, м. Київ	
ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	222
К.О. Журба, м. Київ	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ШКОЛЯРІВ	232

І.М. Шкільна, м. Київ

**ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ В СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
ЯК БАЗОВОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦІННОСТІ 241**

В.А. Киричок, м. Київ

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 250**

О.П. Третьак, м. Кіровоград

**ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ 259**

М.С. Бранецька, м. Херсон

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ
ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕТИЧНИХ
ВЗАЄМОВІДНОСИН 267**

С.А. Гаряча, м. Черкаси

**ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ В ПРОЦЕСІ
ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 275**

О.В. Мельник, м. Київ

**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ
НАПРЯМИ ЇХ ВИРІШЕННЯ 283**

М.В. Лузан, м. Київ

**СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НАУКОВЦІВ НА ФОРМУВАННЯ
В СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ 294**

В.Г. Постовий, м. Київ

**БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧІ ВЗАЄМИНИ – ВАЖЛИВИЙ
ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ 304**

М.Л. Шабдінов, м. Сімферополь

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 313**

І.М. Мачуська, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ
ДО ПРОФЕСІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ 324**

А.В. Барило, м. Київ

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МІСЬКИХ
СТАРШОКЛАСНИЦЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 332**

О.Л. Морін, м. Київ

**ВИЗНАЧЕННЯ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ
УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ 340**

Л.А. Гуцан, м. Київ

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ 350**

О.В. Скалько, м. Київ

**СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ В УМОВАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО
НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ 357**

Н.А. Пустовіт, м. Київ

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД
ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ
ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ 365**

О.О. Колонькова, м. Київ

**КУЛЬТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ:
СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА 374**

І.М. Санковська, м. Київ

**НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ
ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
І ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 382**

Є.В. Копилець, м. Полтава

**ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ 389**

А.П. Колишкіна, м. Суми

**ОРГАНІЗАЦІЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ
ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 398**

О.Ф. Дзюбенко, м. Вінниця

**ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У
ПРОЦЕСІ КРАЄЗНАЧОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ 406**

В.І. Мудрік, м. Київ

**ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В
ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ 414**

І.В. Мудрік, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ
ЗА РІЗНИХ ФОРМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 424**

А.І. Ільченко, м. Київ ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО РІЗНИХ СКЛАДОВИХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	431
М.Д. Зубалій, м. Київ КЛАСИФІКАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ	439
О.І. Остапенко, м. Київ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	448
О.М. Ващенко, м. Київ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	456
О.О. Єжова, м. Суми СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	464
М.В. Тимчик, м. Київ ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ	472
С.К. Третяк, м. Київ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	481
Т.Р. Осницька, м. Рівне ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 8-9 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНИХ ТА НАРОДНОПІСЕННИХ ТВОРІВ	490
Л.Л. Халецька, м. Полтава РЕАЛІЗАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТУ – ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ	499
І.В. Руденко, м. Київ ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	507
О.І. Хролець, м. Рівне РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	515

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Збірник наукових праць

книга 1

Підписано до друку 13.09.2011 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 282. Ум. друк. арк. 30,69. Обл. – вид. арк. 27,31

Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.

32300, Хмельницька обл.,

м. Кам'янець-Подільський,

вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276